PRZEDSZKOLE

ROK III • 1935/6 • MARZEC • Nr. 8/9

Stefan Szuman

Rysunki małego dziecka z punktu widzenia jego przeżyć

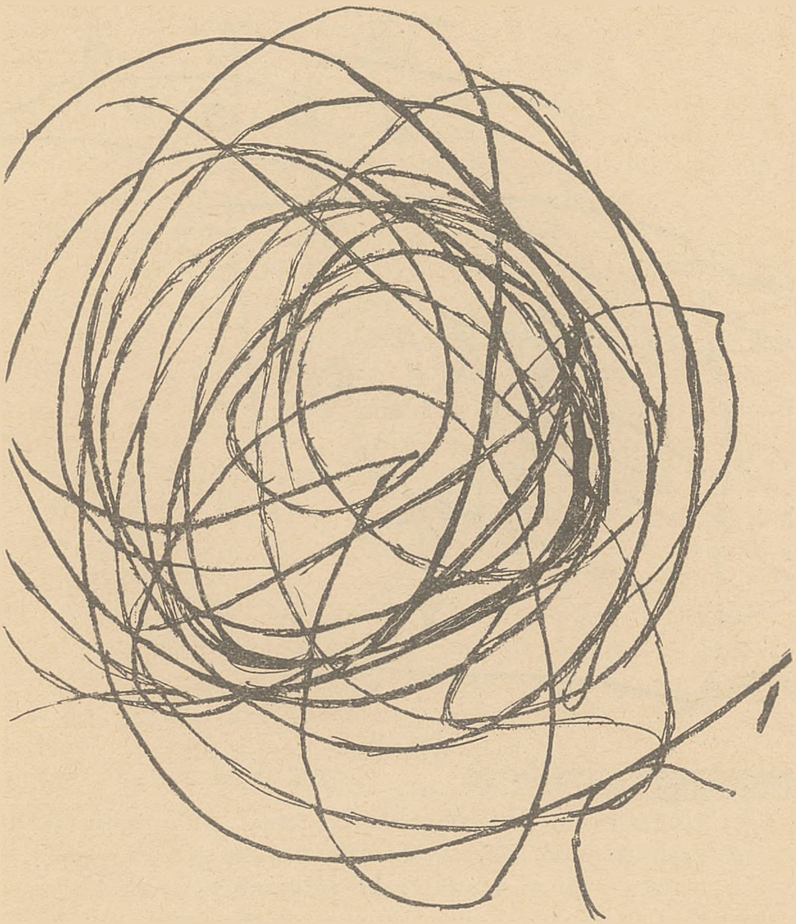
Jak wiadomo, rysunki małego dziecka do ośmiu, a nawet dziesięciu lat, są bardzo nieudolne. Jest nawet rzeczą poniekąd dziwną, że małe dziecko nie zniechęca się do rysowania, widząc, że właściwie nie umie narysować tego, coby chciało za pomocą rysunku zobrazować. Ale, zdaniem mojem, małemu dziecku chodzi nie tyle o to, aby coś pięknie i podobnie narysować, lecz o to, aby wogóle znaleźć jakikolwiek wyraz graficzny dla tego, co chce przedstawić. Nie sam rysunek, sam wytwór rysowania, jest głównem źródłem radości dziecka, lecz czynność rysowania, możność rysowania, to wszystko, co się z rysowaniem łączy, a więc głównie przeżycia, które rysowaniu towarzyszą, sprawiają dziecku tę wyraźną przyjemność, jaką możemy zaobserwować u każdego dziecka w czasie, gdy rysuje. Jednem słowem, rysowanie, tak jak inne zabawy, jest czynnością, przy której chodzi o zabawę, a nie o skutek.

Rysowanie dziecka w wieku przedszkolnym jest bardzo podobne do jego zabaw iluzyjnych. Ten rodzaj zabaw w trzech czwartych składa się z fantazji, a tylko w jednej czwartej z rzeczywistości. Wyobraźmy sobie chłopczyka trzyletniego, który siedzi w kącie za szafą, a twierdzi, że jest w lesie, w krainie karzełków, rozmawia wciąż z osobami, które istnieją tylko w jego fantazji, zbiera z ziemi skrawki papieru, rozrzucone po ziemi, mówiąc, że to jagódki i kwiatki, strzela z kija do urojonych wilków i niedźwiedzi i wkońcu wyjeżdża na pokój na tym samym patyku, jakby na wspaniałym rumaku, z pudełkiem na głowie, które ma wyobrażać hełm. Przedmioty, któremi się dziecko bawi w tym wypadku, mają wartość wyłącznie symboliczną i pomocniczą.

Na czas zabawy nabierają one pewnego znaczenia, spełniają pewną funkcję w zakresie zabawy, do której się z wyglądu i konstrukcji bardzo mało nadają. Są to jakby najbardziej prymitywne, najbardziej niesceniczne rekwizyty teatralne. Są one tylko „pretekstem" rzeczy, które mają wyobrażać; rzadko kiedy są odległemi choćby podobiznami. Bo też zabawa iluzyjna odbywa się bardziej na wewnątrz, niż nazewnątrz, bardziej w fantazji dziecka, niż w rzeczywistości. Bawiąc się w ten sposób, dziecko zachowuje tylko nikły kontakt z rzeczywistością, pogrążając się w świecie fantazji jak nurek w głębinach morskich, połączony tylko liną i rurką do oddychania ze światem słonecznym.
Otóż przy rysowaniu dziecko zachowuje się początkowo zupełnie podobnie. W czwartym roku życia dzieci umieją narysować zaledwie kropki, kółka i kreseczki, z których w nieudolny sposób konstruują wszystko, co chcą narysować: ludzi, lasy, domy, zwierzęta. Kto nie jest obecny przy rysowaniu dziecka, nie domyśli się z gotowego rysunku, co on przedstawia. Ale również samo dziecko nie wie zwykle, co narysowało, gdy mu jego rysunek pokazać po pewnym czasie. Rysunki jego mają wartość czysto aktualną, chwilową, w zakresie zabawy. Wiadomo, że dzieci małe nie zbierają własnych rysunków, nie rozkoszują się ich widokiem, nie cenią ich, ani też nie krytykują.
Jednem słowem: dziecko małe patrzy na swe rysunki oczyma wyobraźni w chwili, gdy je rysuje, a wyobrażając sobie rzeczy bez porównania piękniejsze, niż te, które rysuje, żywe i konkretne, rysuje tylko na to, aby dać zewnętrzny wyraz temu, że sobie właśnie takie ciekawe rzeczy wyobraża. Bo dziecko umie dać wyraz wszystkiemu, co przeżywa, chociaż ten wyraz zewnętrzny bynajmniej nie odtwarza wewnętrznego bogactwa dziecięcych przeżyć.

Postawa dziecka przy rysowaniu przedewszystkiem nie jest kontemplatywna, reproduktywna i analityczna. Dziecko kreśli na papierze swe kreski, kółka i zygzaki, dając wyraz jakiemuś zdarzeniu, które przeżywa; nie chodzi mu początkowo o to, jak się rysuje konia, domek lub niedźwiedzia, tylko o zadokumentowanie swemi znakami graficznemi, że wyobraża sobie konia i niedźwiedzia, i królewnę, i karzełki i t. d. Dlatego najprostsze nawet bazgroty dziecka mają charakter dynamiczny, jak np. rysunek słonia 3-letniej córeczki mojej (ryc. I), który w niczem nie jest do słonia podobny, chyba „rozmachem", „czarnością", „wielkością", czyli samemi analogjami dynamiczno-graficznemi, jakiemi dziecko daje do zrozumienia: jaki wielki, jaki czarny, jaki silny jest słoń, którego sobie wyobraża.
Wykonując ten rysunek, dziecko mówi: „To taki słoń razem skręco-

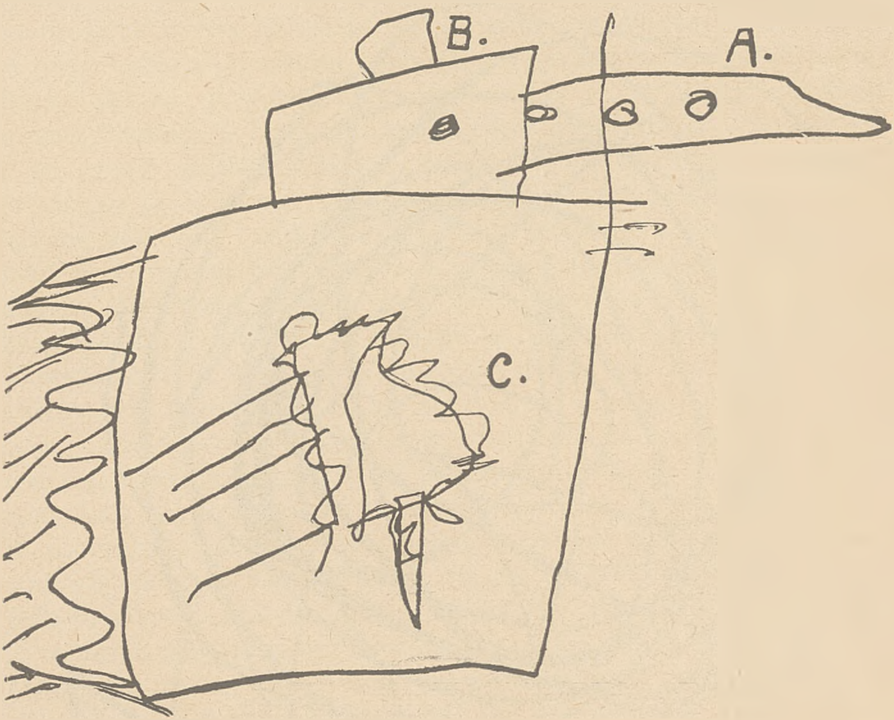
ny!" „Czemu słoń?" — pytam. „No bo to taki czarny słoń" — odpowiada dziecko. Niewątpliwie wyobrażenie zawiłych ruchów trąby sło-



Ryc. I.

nia, — a więc czynniki dynamiczne — zadecydowały o tem (poza samą nieudolnością rysunkową dziecka w tym wieku), że powstał rysunek takiego „skręconego" słonia. To samo dziecko, już starsze (5 lat) rysuje wilka, który zjadł krowę (ryc. II). Nie chodzi dziecku najwidoczniej o to, jak wyglądają z punktu widzenia naturalistycznej prawdy wilk i krowa, lecz o zdarzenie, o straszne przeżycie: wilk połknął krowę. Dziecko zapowiada mi, że narysuje najpierw „strasznego wilka" który krówkę zjadł. Wilk „ma taki róg na głowie i tam są jeszcze

oczka" (lit. A). „Jeszcze jedno takie wielkie oko, i jeszcze jedno oko, i jeszcze straszne oko i jeszcze oko", mówi dziecko. Rysując dziwny



Ryc. II.

daszek na głowie wilka (lit. B), dziecko mówi „hap, hap, tak hap", to ma oznaczać, jak wilk kłapie zębami i paszczą pracuje, łykając krowę, która, mała i nikła w stosunku do ogromnego wilka, leży w jego brzuszku (lit. C). Widzimy więc, że i w tym wypadku przeważa wyraz graficzny zdarzenia i przeżycia nad obrazem, czyli podobizną wilka. Małe dzieci podczas rysowania zwykle mówią, objaśniając drugim i sobie, co narysują, co rysują i co narysowały. Mowa podczas rysowania jest dopełnieniem dźwiękowem, uzupełnieniem i fonetycznym wyrazem, równoległym do rysunku. Dopiero starsze dzieci rysują milcząc. Małe dziecko wyraża swoje przeżycia równocześnie wszelkiemi środkami: gestem, dźwiękiem, mową, rysunkiem. Dziecko rysuje wilka, wyraża okropny wygląd wilka marszczeniem czoła i dzikim wzrokiem, wycie wilka i kłapanie jego zębów własnym głosem. Dziecko właściwie nietylko rysuje, lecz odtwarza całem swem jestestwem wielkie

przeżycie. U dziecka, jak u człowieka pierwotnego, wszystkie „sztuki" tworzą jedną, niezróżnicowaną jeszcze całość.

Przypatrzmy się wkońcu rysunkowi tejże dziewczynki (5 lat), przedstawiającemu — „śliczną królowę" (ryc. III). Dziecko rysuje i woła: „śliczna królewno, śliczna królewno". — „Jagódek pełno". — A tu ziemia, ziemia, ziemia". „Tu łąka, rosną kwiatki, rumianek, tulipan". „Taka trawa, a w trawie kwiateczki śliczne". — „Takie niebo" (kreska u góry rysunku). — „Takie drzewo rośnie, widzisz takie drzewo, a tu takie kwiatuszki śliczne" — „tu są takie inne kwiatuszki, bo to królewny ogródek, tak równo rosną". — „To płotek". — „A to królewski dom". — „A królewna tu ma warkoczyki, tu gwiazdeczka na kołnierzyku śliczna, tu gorset, tu wyszywany złotemi kółeczkami, a tu rozsznurowany gorset". — „A tu rączki, trzyma gałązki. Zapięte ma buciki, idzie tu taką dróżką, idzie po drodze, a tu niebo".

W protokóle powyższym wciąż powtarza się wyraz „śliczny". Dziecko w uniesieniu i z niesłychaną radością narysowało obrazek, który dla przeciętnego dorosłego widza jest bazgraniną (karykaturą, niedołężnym bohomazem). Dziecko niewątpliwie przeżywało wizję, wizję wielkiego ogrodu, potężnego pałacu, barwnych kwiatów, szafirowego nieba, cudnej królewny, której szata mieniła się jak bajka od złota, gwiazd, pereł i jedwabnych świateł. — Stańmy więc wreszcie na stanowisku dziecka! Nie o to chodzi, jak dziecko umiało coś narysować, choć te bazgraniny nie są pozbawione uroku, ale co przeżyło, co czuło i co widziało. O wartość przeżyć wewnętrznych dziecka, a nie o udolność wyrazu graficznego powinno nam chodzić!

Rozmiary tego szkicu nie pozwalają mi na obszerniejszą analizę problemu, który tu przedstawiam. Chodzi mi głównie o to, że my, dorośli, patrzymy naogół na rysunki dziecka o wiele za intelektualistycznie, że oceniamy sam wytwór, sam rysunek, że zastanawiamy się tylko nad tem, jak dziecko już umie rysować, jakie robi postępy w rysowaniu i t. p. Tymczasem istnieje ukryta poza rysunkiem silna sfera przeżyć dziecka, która jest właściwie o wiele ciekawszą od samego rysunku. Rysunek daje tylko znać o jej istnieniu, ale zupełnie jej nie wyraża. Aby więc poznać małe, rysujące dziecko, trzeba z niem współżyć w czasie, gdy ono rysuje, a nie tylko oglądać rysunki już narysowane. Tą drogą nie zrozumie się ani rysunku, ani autora. Małe dziecko jest pod tym względem zupełnie podobne do artysty: rysuje pod wpływem swoistego, bardzo, oczywiście, pierwotnego i nieartystycznego natchnienia, ale natchnienie jest, jest żywiołowość pierwotnych przeżyć!

Rysunki dziecka w wieku przedszkolnym z wiekiem się doskonalą:



Ryc. III.

stają się i proporcjonalniejsze i podobniejsze do rzeczywistości i również ładniejsze. Na podłożu tej ewolucji naturalnej u dzieci 9—12 letnich rozwija się niekiedy właściwa, naiwna sztuka rysunkowa dziecka, sztuka posiadająca swój swoisty czar i z niczem nieporównalny dziecięcy wdzięk. Naturalną drogą do rozkwitu tej dziecięcej sztuki jest swobodny, ekspresyjny, kultywowany, ale nie urabiany sztucznie rysunek przedszkolny. Przedszkole nie jest szkołą. Rysunek w wieku przedszkolnym nie jest nauką, lecz zabawą. Jeżeli damy dzieciom przedszkolnym sposobność do rysowania, jeżeli potrafimy je do tego pobudzić, rozgrzać ich zainteresowanie i skłonności do rysowania, to zrobiliśmy to, co trzeba i to, co do nas należy. Dziecko rysujące często, a często dlatego, że silnie przeżywa zabawę rysowania, będzie z całą pewnością mimowoli również doskonaliło formę i wyraz swych rysunków. Gdy natomiast będziemy dziecko w przedszkolu „uczyli" rysować, t. j. dawali mu wzory i wzorki, zadania, pochwały i nagany, to odkryjemy mu straszną prawdę: tę, że ono nie potrafi wogóle rysować rzeczy tak, jak wyglądają naprawdę! Wypędzimy tem samem dziecko z raju jego bezkrytycznej naiwności, w której jedynie w wieku przedszkolnym zdrowo rozwijać się może. Rysunek dziecka w wieku przedszkolnym jest początkowo naiwnym, swobodnym wyrazem przeżyć, nie planową, zamierzoną konstrukcją.

Zofja Żukiewiczowa

Froebel i Montessori

(Dokończenie)

Gdyby stosunek Montessori do zagadnienia swobody w wychowaniu polegał na tych czynnikach, któreśmy poprzednio omówili [1]), moglibyśmy iść za jej wskazaniami z tem przeświadczeniem, iż zasadniczo rozwiązuje ona trudny problem „wychowania swobodnego". Ale Montessori w swych zabiegach wychowawczych na tem nie poprzestaje. I oto stajemy zdumieni wobec postawy, jaką zajmuje ona, gdy dziecko chce bawić się dowolnie materjałem dydaktycznym lub przedmiotami z otoczenia, mającemi pewne określone przeznaczenie. O ile zastosowanie przez Montessori poprzednio omawianego „przymusu", nazwanego przez nas „leczniczym", uznaliśmy za uzasadnione i nawet konieczne (wbrew radykalnym zwolennikom bezwzględnej, a więc „anarchicznej"

---

1) Patrz Nr. 7 „Przedszkola", 1935/36 r.

swobody w wychowaniu), to nie możemy się pogodzić z temi rygorami, jakiemi w „domu dziecięcym" jest otoczone użytkowanie materjału dydaktycznego włącznie do odbierania go, jeśli materjał ten, wbrew nakazom wychowawczyni, zostanie inaczej, dowolnie „zabawowo" użyty. Wiemy, że Montessori chodzi o doskonałą czystość wrażeń i czuć, o wytwarzanie niczem niezamąconych pojęć, o „doskonałą inteligencję" (pozwólmy sobie na to określenie), ale jednocześnie musimy stwierdzić, że takie ustosunkowanie się do samorzutnych przejawów zainteresowań i aktywności dziecka przekreśla pojęcie „wychowania swobodnego", które Montessori teoretycznie bierze za podstawę swej pedagogji i szeroko o niem się rozwodzi. Przykłady przytoczone przez Hessena [2]), Martę Muchow [3]) i wielu innych pedagogów i psychologów aż nadto wymownie świadczą, iż samorzutność i dowolność działania dziecka w „domu dziecięcym" jest w sposób bolesny krępowana. Sposób ten jest tem boleśniejszy, iż nietylko hamuje wrodzony, podświadomy pęd dziecka do zabawy, ale hamuje również potrzebę i chcenie dziecka naśladowania „żywego" życia, z którem styka się ono poza przedszkolem, hamuje wyobraźnię dziecięcą, która istnieje wbrew kategorycznej odmowie ze strony Montessori uznania nietylko jej wartości, ale potrzeby istnienia. Odrzucając wartość wyobraźni dziecięcej, Montessori odrzuca znaczenie zabawy iluzyjnej i konstrukcyjnej, w których przejawia się twórczość dziecka, na jaką je stać w danym okresie życia, a która jest mu niezbędna dla osiągnięcia następnego okresu rozwoju narówni z pożywieniem, powietrzem i słońcem.

Nieprzejednane stanowisko Montessori wobec zabawy dziecka zdumiewa nas, gdyż wiemy, iż nie było, niema i nie będzie dziecka (normalnego), któreby nie potrzebowało się bawić, tak samo jak potrzebuje się bawić każde inne małe stworzenie: źrebię, koźlę, kocię i t. d. W sprawie tak jasnej i tak widocznej — Montessori, która twierdzi iż wychowuje dziecko według jego wrodzonych potrzeb, występuje jednocześnie przeciw pedagogji i psychologji całego świata, z wyjątkiem, oczywiście, swoich bezwzględnych zwolenników [4]). Wyprowadzenie pedagogji „domu dziecięcego" od nieszczęśliwego, anormalnego dziecka, które nie zna potrzeby zabawy, które sobie nic „nie wyo-

---

2) S. Hessen „Podstawy Pedagogiki" i artykuł p. t. „Pedagogja Montessori i jej losy". N-ry 3, 4, 5 „Przedszkola" 1935/36 r.

3) Hilda Hecker und Marta Muchow — „Friedrich Froebel und Maria Montessori".

4) Ale i zwolennicy Montessori odchylają się przeważnie od jej zasadniczych żądań, chociaż Montessori nie uznaje tych odchyleń.

braża", w niczem nie przejawia zainteresowania i twórczości — ciężkiem brzemieniem przygniotło inne głębokie, prawdziwe wartości pedagogji Montessori.

Cofnijmy się teraz do Froebla i postarajmy się zobrazować jego pogląd na zagadnienie „wychowania swobodnego". W tym celu przyjrzyjmy się podstawom filozoficznego i religijnego światopoglądu Froebla [5]).

„Wszystkiem rządzi odwieczne Prawo", którego podstawę stanowi wiekuista Jedność — Bóg. Wszystko posiada pierwiastek boski oraz istnieje dlatego, iż boskość we wszystkiem działa. Wychowanie ma tylko dopomóc do rozwoju pierwiastku boskiego w człowieku, tylko pobudzić przyrodzone siły dziecka, tylko ułatwić samopoznanie, myślenie i rozumienie życia, jego celów i zadań w zgodzie z przyrodą i w jedności z Bogiem. Rozwój psychiczny i duchowy jednostki Froebel nazywa w swym mistycznym języku: stawaniem się **wewnętrznego — zewnętrznem** i **zewnętrznego — wewnętrznem**. Rozumiemy to określenie jako proces uświadamiania sobie i poznawania swego ja, które jednocześnie przestaje być egocentrycznym zamkniętym w sobie ośrodkiem i wchodzi w kontakt ze światem zewnętrznym, aby tem samem uświadomić sobie ów świat zewnętrzny i jakgdyby wziąć go do wewnątrz siebie za pośrednictwem wrażeń, czuć, uczuć, myśli, pojęć. Wychowawca może i powinien współdziałać z tym procesem, ale **sam** proces może być dokonany tylko przez **samo** dziecko i tylko wówczas, gdy mu damy możność **swobodnego** istnienia i **swobodnego**, samorzutnego rozwoju. Zatem „wychowanie w swoich początkach ma być wyłącznie bierne, postępujące za dzieckiem (tylko ochraniające), a nie dyktujące, nakłaniające, wkraczające". Myśl tę pogłębia Froebel, mówiąc: „Młodym roślinom i młodym zwierzętom dajemy odpowiednią przestrzeń i czas do rozwoju, zapewniamy spokój, unikając oddziaływania na nie przemocą, wiemy bowiem, że to szkodzi ich normalnemu, zdrowemu rozwojowi, ale małego człowieka traktujemy jak kawałek wosku lub bryłę gliny, z których możemy ulepić, co się nam podoba". „Rodzice, woła Froebel, gdybyście nie narzucali dzieciom waszym form i przeznaczeń, przeciwnych ich naturze, byłyby one istotami pięknie i wszechstronnie rozwiniętemi". „Przy narzucaniu i naginaniu zatraca się pierwiastek boskości w człowieku, zatraca się zdolność do swobod-

---

5) Friedrich Froebel: „Die Menschenergiehung, die Erziehungs, Unterrichts- und Lehrkunst". Leipzig. Wydanie w jęz. niemieckim, w opracowaniu H. Zimmermanna.

nego samostanowienia o sobie, które jest celem wychowania, celem życia i przeznaczenia człowieka". Innemi słowy przez „narzucanie" i „naginanie", przez „przymus" zewnętrzny, stosowany według naszego „widzimisię" hamujemy samorzutny, naturalny rozkwit sił duchowych dziecka, uniemożliwiamy mu rozwój samodzielności i woli. Zamiast człowieka wytwarzamy „marjonetkę", mówi Froebel, gdy tymczasem dziecko, któremu damy możność swobodnego rozwoju, tworzy swoją osobowość, „jak ptak, który buduje gniazdo, skrzętnie zbierając materjał". I jako przykład godny naśladowania Froebel kreśli obrazki z życia małego dziecka w takiej rodzinie włościanina czy rzemieślnika, gdzie nikt dziecku nie powie: „idź precz, nie przeszkadzaj", ale pozwoli przyglądać się pracy dorosłych, poznawać ją i nawet w miarę sił i możliwości, mniej lub więcej „na serjo" współdziałać z nią, a przynajmniej swobodnie naśladować ją w zabawie.

Poglądy pedagogiczne Froebla dziś jeszcze w stosunku do szeroko stosowanego, bezmyślnego przymusu w wychowaniu (a tem samem w stosunku do zmanierowanej metody zw. froeblowską), wyglądają prawie rewolucyjnie. Ale przypomnijmy sobie życie Froebla, które całe było „samorozwojem", samorzutnem dążeniem do „stawania się", do „samostanowienia" o sobie i które, dzięki wrodzonym siłom ducha, sile woli oraz ideałom, z jego wewnętrznych sił duchowych płynących, zdziałało, iż Froebel stał się genjalnym pedagogiem i niemniej genjalnym działaczem społecznym. To, co Froebel mówi o wychowaniu, o swobodnem wychowaniu — nie jest czczem poetyzowaniem lub anarchizowaniem, lecz jest żywą, przeżytą przez niego prawdą.

Z tej też „przeżytej" przez Froebla „prawdy" płynie jego pogląd na zabawę, biegunowo przeciwny temu, co mówi o zabawie Montessori [6]). Dla Froebla zabawa stanowi najistotniejszy czynnik w rozwoju dziecka, przytem, jak mówiliśmy już, żąda on, aby dziecku pozostawiono zupełną swobodę w zabawie, podczas której kształci ono samorzutnie władze psychiczne, rozwija „przemyślność", wolę, samodzielność, uczy się żyć społecznie.

„Zabawa dziecka, mówi Froebel, jest najwyższym stopniem dziecięcego rozwoju, rozwoju człowieka w tym okresie; jest ona swobodnem wypowiedzeniem się konieczności i potrzeby wewnętrznej... Zabawa jest najczystszym duchowym płodem człowieka na tym stopniu rozwoju, jest jednocześnie wzorem i naśladownictwem całego ludzkiego życia, wewnętrznego, utajonego w człowieku życia natury. Płynie z niej

---

6) Patrz Nr. 6 „Przedszkola".

radość, swoboda, spokój wewnętrzny i zewnętrzny, pokój z całym światem..." „Dziecko, które bawi się sprawnie, spokojnie, wytrwale, aż do cielesnego znużenia — będzie z pewnością sprawnym, spokojnym, wytrwałym, zdolnym do ofiar człowiekiem". „Zabawa w tym okresie nie jest czczą rozrywką, ma ona wysoką powagę i głębokie znaczenie" [7]).

Z zabawą dziecka wiąże się u Froebla uznanie za czynnik pierwszorzędnej wagi — wyobraźni dziecięcej [8]). Mówiliśmy o tem również, musimy to jednak powtórzyć i podkreślić na tem miejscu w związku z zagadnieniem **wychowania swobodnego.**

W tym trzecim, skolei rozpatrywanym przez nas punkcie, doszliśmy do ustalenia zasadniczych różnic i rozbieżności w poglądach pedagogicznych Froebla i Montessori, ponieważ jednak różnice te wiążą się ściśle z innemi podstawowemi zagadnieniami, musimy i te inne zagadnienia porównać i porównawczo omówić. Wówczas dopiero będziemy mogli dokonać próby zsyntetyzowania obydwóch systemów.

4. Teraz więc przejdźmy do zagadnienia **materjału dydaktycznego,** rozpatrując go pod kątem widzenia jego pochodzenia, celowości i zastosowania.

Materjał dydaktyczny Froebla, to przedewszystkiem materjał **naturalny,** jaki dziecko dookoła siebie spostrzega, obserwuje, gromadzi, na którym samorzutnie uczy się rozróżniania, identyfikowania, rozpoznaje cechy, właściwości, przyswaja pojęcie liczby i t. p. „Oto, powiada Froebel [9]), pobudzają uwagę dziecka różnobarwne, gładkie kamyczki, kolorowe, połyskujące papierki, różnorodnego kształtu deseczki, drewienka, klocki, które można ustawiać, używać do budownictwa". „Jednorodny materjał zostanie razem złożony, różnorodny podzielony". „Dziecko doświadczalnie uświadomi sobie mnogość zewnętrznych właściwości przedmiotu i tem samem pozna jego wygląd zewnętrzny". Ale dziecko nie poprzestaje na uświadomieniu sobie cech zewnętrznych, chce poznać **wnętrze,** istotę rzeczy, chce podzielić przedmiot na części, ażeby potem, czując wrodzoną potrzebę tworzenia, próbować z części składać całość [10]). Dla zaspokojenia tego popędu Froebel
mówiliśmy w n-rze 5 „Przedszkola", 1935/36 r.
daje przedewszystkiem materjał naturalny, jak piasek, glinę, potem,

---

7) Wszystkie podane ustępy z Froebla znajdują się w cytowanem dziele „Menschenerziehung".

8) Patrz Nr. 5 „Przedszkola".

9) „Menschenerziehung".

10) O filozoficznych podstawach tworzenia materjału dydaktycznego Froebla

jak wiemy, specjalnie pomyślany, t. zw. dary Froebla, które służąc do wytwarzania w budownictwie rozmaitych form, zaspokajają jednocześnie potrzebę poznawania kształtu, wielkości, liczby i t. d. Do tego zasadniczego materjału Froebel dodaje między innemi papier do wycinania, klejenia oraz do wypowiadania się w rysunku. **Dowolny rysunek** stanowi według Froebla pierwszorzędny środek rozwojowy. Dziecko wyraża nim to, co wie o kształcie przedmiotów, ich barwie, liczbie. „Rysunek, mówi Froebel, zajmuje miejsce pośrednie pomiędzy słowem a przedmiotem — ma z niemi jednakowy związek", pozatem „prowadzi do szybkiego rozpoznawania powtarzających się jednakowych zbiorów jednorodnych przedmiotów, np. dwojga oczu, pięciu palców.. i przyczynia się tem samem do spostrzegania i przyswajania pojęcia liczby".

Rysunek, mówi dalej Froebel, tem bardziej ułatwia spostrzeganie i poznawanie, że dziecko łączy z nim mowę, jednocześnie bowiem samorzutnie uczy się wypowiadać słownie, formułować myśli [11]). W pięknym artykule prof. Szumana p. t. „Rysunki małego dziecka z punktu widzenia jego przeżyć", umieszczonym również w bież. N-rze „Przedszkola", znajdą czytelnicy potwierdzenie w znacznym stopniu poglądów Froebla na znaczenie dowolnego rysunku dziecięcego.

Nie jest nam, oczywiście, potrzebne wyliczanie na tem miejscu całego materjału dydaktycznego Froebla, poprzestajemy na podkreśleniu tego, co uważamy za najbardziej podstawowe. Musimy więc zaznaczyć jeszcze, iż rozwój mowy dziecka zajmuje w dydaktyce Froebla pierwszorzędne miejsce. Samorzutne ćwiczenie w mowie przy rysunku, jak również innych swobodnych zajęciach i zabawie, jest jednym ze środków do pobudzania i nauczania mowy. Froebel nie poprzestaje na tem. Daje szereg przykładów, wzorowanych na rozmowie matki z małem dzieckiem, gdy ta w krótkich, zwięzłych słowach podaje nazwy przedmiotów, przymiotów, czynności... Froebel idzie dalej. Zaobserwował reakcję dzieci na opowiadanie. Stwierdza, że osoba umiejętnie opowiadająca jest przez dzieci specjalnie wyróżniana i ceniona [12]). Zgadzamy się, że słuchanie opowiadania stanowi potrzebę psychiki dziecięcej, i uważamy, że powinno znaleźć zastosowanie w przedszkolu. Łatwo jest jednak wpaść pod tym względem w przesadę, co też spotkało i Froebla i jeszcze bardziej jego naśladowców. Opowiadanie w metodzie Froebla i wogóle mowa wychowawcy stała się, jak wiado-

---

[11]) „Menschenerziehung".

[12]) Cyt. dzieło Froebla.

mo, niebezpiecznym środkiem dydaktycznym, który się wyrodził w nauczanie słowne ze specjalnem zastosowaniem symbolizmu [13]). Mówiliśmy już o tem, nie będziemy się powtarzali. Musimy jednak przestrzec przed takiem stosowaniem opowiadania i wogóle przed nadużywaniem mowy ze strony wychowawcy. Sięgnijmy lepiej do tych „naturalnych" bogactw pedagogji Froebla, o których mówiliśmy poprzednio, a które polegają na tem, że Froebel wziął za podstawę do tworzenia materjału dydaktycznego samorzutną potrzebę **aktywnego, twórczego** wypowiadania się dziecka i jego **wrodzoną potrzebę swobodnej zabawy**.

O materjale dydaktycznym Montessori mówiliśmy w N-rze 6 „Przedszkola" r. b. (str. 128 — 131). Widzieliśmy, iż materjał „domów dziecięcych" nie ma na celu dostarczania dzieciom wiedzy, lecz środków do samorzutnego rozwoju sił wewnętrznych, psychicznych. Stąd też wymagania, stawiane przez Montessori, aby materjał dydaktyczny był w pewnym stopniu oparty na tych samych zasadach, co testy umysłowe:ześrodkowywał uwagę i powodował samodzielne rozwiązanie zadania. Różnica ma polegać na tem, iż testy służą do badań i pomiarów, materjał zaś dydaktyczny do ćwiczeń samorozwojowych. W związku z tem materjał dydaktyczny winien zawierać ponadto właściwości pobudzające do samorzutnej powtarzalności ćwiczenia. Dla uzyskania takich wyników, mówi Montessori, bodźce zewnętrzne, na których opiera się wartość materjału dydaktycznego, muszą być poddane **długoletnim** badaniom **naukowym**, tak pod względem **ilościowym**, jak też **jakościowym** [14]).

Wszystko to, co Montessori mówi o zasadach tworzenia materjału dydaktycznego jest zupełnie słuszne, zgadzamy się też z Hessenem, gdy stwierdza w swym artykule p. t. „Pedagogja M. Montessori i jej losy", że ustalenie tych zasad jest niewątpliwą zasługą Montessori, musimy jednak z innych względów odnieść się do materjału dydaktycznego „domów dziecięcych" — krytycznie. Stanowisko nasze jest zresztą zgodne z poglądami wielu pedagogów i psychologów.

Aczkolwiek przy formowaniu materjału dydaktycznego przez Montessori wzięte były pod uwagę potrzeby i zainteresowania dziecka o charakterze czynności, znanych nam jako funkcjonalne, ujęcie formalne, naukowe (testowe) materjału spowodowało jednocześnie jego sztucz-

---

13) Patrz Nr. 5 „Przedszkola" 1935/36 r.

14) M. Montessori. Pedagogie Scientifique. Education Elementaire. Rozdz. p. t. „Ma contribution expérimentale".

ność i sztywność. Właściwości te są pogłębione znanym zakazem dowolnego bawienia się materjałem dydaktycznym.

Trudno zasadniczo odmówić słuszności poglądowi Montessori, iż w dziecku powinno się rozwijać świadomość i poszanowanie celu, dla którego każdy przedmiot jest przeznaczony, ale w takim razie musielibyśmy uznać za konieczne wraz z Hessenem, Martą Muchow, Hildą Hecker i wieloma innymi pedagogami, aby obok materjału dydaktycznego Montessori w „domu dziecięcym" istniał jeszcze inny materjał, taki jak materjał Froebla lub charakterem swym zbliżony do niego, t. zn. elastyczny, plastyczny, dający możność swobodnego wypowiadania się i dowolnego tworzenia.

Omawiając w N-rze 7 „Przedszkola" pogląd Montessori na znaczenie podporządkowania się dziecka „rzeczom", mówiliśmy o podobnym poglądzie wyrażonym przez Ch. Bühler w jej dziele p. t. „Dziecięctwo i młodość". W tem miejscu musimy wyjaśnić, na czem polega różnica w poglądach Montessori i Bühler. Oto Montessori mówi o „rzeczach" gotowych, wykończonych, a więc sztywnych i których dziecku nie wolno użytkować poza ich przeznaczeniem, Bühler ma na myśli zabawowy stosunek dziecka do wszelkiego materjału. „Traktując początkowo każdy materjał jako przedmiot zabawy, uzależniony od chwilowego usposobienia i fantazji, z czasem dziecko liczy się z nim coraz bardziej, uwzględnia jego możliwości, a wreszcie w twórczej robocie daje się pochłonąć postawionym sobie objektywnym zadaniom..." „W życiu duchowem dziecka następuje zasadniczy zwrot od interpretacyj fikcyjnych do wyjaśnień realnych" [15]). Ani Ch. Bühler, ani też wszyscy inni psychologowie i pedagogowie poza Montessori i jej najwierniejszymi zwolennikami nie obawiają się okresu „fikcyj" w życiu dziecka, z których dziecko stopniowo wyrasta. Poza tem jest wiadome, że obok fikcyjnego ujmowania przedmiotów w zabawie, dziecko zdaje sobie sprawę z ich faktycznego przeznaczenia i sposobu użytkowania, co też równolegle chętnie stosuje „na serjo".

W iluzyjnem ustosunkowaniu się dziecka do przedmiotów w zabawie można, sądzimy, odnaleźć te same pierwiastki, jakie prof. Szuman ukazuje nam w „przeżywaniu rysunku przez dziecko" i na tej zasadzie chcemy bronić prawa dziecka do zabawy iluzyjnej oraz do rysunku dowolnego i swobodnego. Z tego zaś wynika, że tak jak się nie godzimy z pozbawieniem dziecka przez Montessori zabawy iluzyjnej i konstrukcyjnej, tak też nie możemy się zgodzić z odrzuceniem przez nią rysun-

---

[15]) Ch. Bühler, „Dziecięctwo i młodość", str. 313.

ku dowolnego i materjału plastycznego, z którego dziecko, jak mówi Ch. Bühler, tworzy **dzieła.**

Idąc dalej w krytyce metody Montessori znowu zgadzamy się najzupełniej z Hessenem, Hildą Hecker i innymi, że pismo oraz czytanie, stosowane w „domu dziecięcym" i uważane przez Montessori za ukoronowanie dydaktyki przedszkolnej, dlatego ma powodzenie u jej wychowanków, iż daje im jedyną możność twórczego wypowiedzenia się. Nie wdając się na tem miejscu w krytykę zasad metody pisania i czytania, stosowanej przez Montessori, przypomnimy to, co mówi ona o nierozumieniu przez dziecko tekstu książkowego pomimo opanowania techniki czytania. Montessori tem się nie zraża i cierpliwie oczekuje na moment w rozwoju dziecka, w którym osiągnie ono zrozumienie treści, pisanej przez osobę drugą, przytem Montessori stwierdza zupełnie spokojnie, że: „aby dziecko mogło uchwycić treść wyrazów, logika mowy musi być dla niego zrozumiała". A więc pisanie i czytanie w „domu dziecięcym" to tylko ćwiczenie sprawności psycho-fizycznej, które dziecko najchętniej zamieni na inne, dające również możność odtwarzania, ale bardziej interesujące formą i treścią. Montessori, jak mówiliśmy poprzednio, widzi w piśmie udoskonalenie sposobu porozumiewania się pomiędzy ludźmi. Któż temu zaprzeczy. Ale przecież w wieku przedszkolnym mowa dziecka jest o tyle niedoskonała, że zanim zostanie wyrażona graficznie, musi być opanowana w sposób znacznie prostszy, zwykły — **mówiony.** Uważamy, że osiągnięcie dobrego „mówienia", tak pod względem prawidłowego wymawiania, jak gramatycznym i prawidłowej budowy zdań, jest dla przedszkola zadaniem zupełnie wystarczającem i wystarczająco przygotowującem dziecko do szkoły. Tembardziej, jeśli jednocześnie zbliżymy je do życia i damy możność wypowiadać się swobodnie w zabawie, która dostarcza **życiowej treści** mowie i rozmowie. Martwy materjał Montessori przy sztucznem eliminowaniu poszczególnych wyrazów w celu dostarczania dziecku „jasnych", jak mówi Montessori, pojęć, zbyt jest jednostronny i nieżyciowy, aby dziecko mogło na nim swą mowę rozwinąć i należycie wzbogacić.

5. Mamy jeszcze do porównania w systemach Froebla i Montessori dwa zagadnienia: wychowanie moralne i rolę wychowawczyni w przedszkolu. Spróbujmy rozpatrzeć te zagadnienia łącznie, ponadto nawiązując je do zagadnienia materjału dydaktycznego.

Co do roli wychowawczyni możebyśmy mogli zaryzykować porównanie z powiedzeniem Froebla o rysunku, że zajmuje on miejsce środkowe pomiędzy przedmiotem, a mową. Moglibyśmy mianowicie powie-

dzieć, że rola wychowawczyni zajmuje miejsce środkowe i łącznikowe pomiędzy materjałem dydaktycznym, a wychowaniem moralnem, pomiędzy światem materjalnym, fizycznym, a duchowością dziecka. Bo, gdy z jednej strony dla harmonijnego rozwoju sił fizycznych i psychicznych dziecka wychowawczyni stwarza odpowiednie, dydaktyczne otoczenie i dostarcza przykładu należytego fizycznego działania w otoczeniu, z drugiej stanowi ona bezustanny przykład zachowania się duchowego, w którem mieszczą się pojęcia: etyka, moralność, kultura, sztuka, uspołecznienie, miłość do Boga, do Ojczyzny i t. d. Przytem powinniśmy sobie zdawać sprawę, że wszystkie te duchowe zdobycze rozwijają się w ścisłym związku z owem „dydaktycznem" otoczeniem i w związku z normalnym rozwojem fizycznym i psycho-fizjologicznym dziecka. Na takiem tle wyrasta w całej pełni autorytet wychowawczyni, na który składają się ze strony dziecka podświadome uczucie wdzięczności za dostarczenie warunków potrzebnych dla rozwoju, związane z niem uczucie miłości, zaufanie, wiara. I Froebel i Montessori zgodnie wymagają, aby wychowawczyni warunkom powyższym odpowiadała. I Froebel i Montessori są zgodni również pod względem wymagań od wychowawczyni znajomości pedagogji i przyrody oraz umiejętności życia codziennego. Jeśli Montessori wraz z pogłębianiem się wiedzy o dziecku zwiększa te wymagania, musimy wyrazić jej za to uznanie i wdzięczność. Uważamy bowiem, że dla wychowania dziecka potrzeba jak najszerszej i wszechstronnej wiedzy.

Tyle o wartościach wewnętrznych wychowawczyni. Teraz przejdźmy do oceny wymagań stawianych jej przez Froebla i Montessori pod kątem widzenia „kierownictwa" czynnościami dziecka. Wiemy, iz Montessori żąda od wychowawczyni postawy biernej ze względu na konieczność pozostawienia dziecku najszerszych możliwości samorozwoju i osiągnięcia jak największej samodzielności. Stąd kierownictwo wychowawczyni w „domu dziecięcym" musi być ukryte, dla dziecka niewidoczne. Natomiast utarło się przekonanie, że w metodzie Froebla „ogrodniczka" nie ogranicza się do zorganizowania warunków dydaktycznych „ogródka dziecięcego", lecz że ma być ciągle i widomie czynną organizatorką całego przebiegu dnia, ma być nauczycielką, prowadzącą pogadanki i inne zajęcia o charakterze lekcyjnym i t. p. Otóż takie przekonanie o żądaniach Froebla w znacznym stopniu polega na nieporozumieniu, gdyż to, co przypisuje się Froeblowi, jest wytworem jego zbyt gorliwych naśladowców. Wprawdzie przyczyna takiego rozumienia Froebla w znacznej mierze została spowodowana przez niego samego niedostatecznie może jasnym sposobem wypowiedzenia się,

ale co do niego możemy dziś, przy obecnych możliwościach rozumienia jego poglądów — dojść do wniosków, iż są one zbliżone do poglądów na zadania wychowawczyni, jakie znajdujemy w pedagogji Montessori. Bowiem Froeblowi niemniej niż Montessori chodzi o samorozwój dziecka i jego usamodzielnienie. Różnicy należy szukać w innej płaszczyźnie. Znajduje się ona we wręcz przeciwnym ustosunkowaniu się do zagadnienia zabawy. Tu jest punkt decydujący.

Froebel twierdzi, że wszechstronny rozwój osobowości dziecka, a więc jego umysłowość, charakter, poczucie społeczne i t. d. kształtuje się w swobodnej **zespołowej** zabawie przy samorzutnym, dobrowolnym podziale ról, zaczerpniętych z przykładów życiowych. Montessori żąda, aby dziecko pracowało nad swym samorozwojem w ciszy i skupieniu — samo. I właśnie usunięcie łącznika, jakim jest zabawa zespołowa, ma w „domu dziecięcym" dawać dla samorozwoju dziecka najlepsze wyniki. Na zarzut stawiany Montessori, że przy takim systemie wychowawczym czynnik współżycia społecznego nie może się kształtować, Montessori odpowiada, iż dziecko, które w domu dziecięcym ma wszelkie warunki do zaspokojenia potrzeby rozwoju psycho-fizycznego przy jednem zastrzeżeniu, aby nie przeszkadzało innym, osiąga taki wysoki rozwój osobowości, a więc charakteru, wszelkich sprawności, uzdolnień, że tem samem, w sposób naturalny, staje się następnie pożytecznym członkiem społeczeństwa, życzliwie usposobionym do innych ludzi.

Z tych dwóch różnych założeń pedagogicznych i psychologicznych wynika różnica w roli wychowawczyni Froebla i Montessori. W „ogródku dziecięcym" wychowawczyni współżyje i współdziała z zabawą dziecięcą, w „domu dziecięcym" ma ona czuwać nad spokojnym samorozwojem każdego pojedyńczego dziecka dokonywującym się w sposób ściśle określony i w imię tego przeciwdziałać zabawie pojedyńczego dziecka, a tembardziej próbom zabawy zespołowej.

Nie wykluczamy możliwości osiągnięcia dobrych wyników rozwojowych w systemie Montessori, wierzymy, że dzieci „domu dziecięcego" mogą doznawać uczuć zadowolenia i nawet radości oraz, że mogą w przyszłości stanowić wartościowych pracowników, ale nie możemy się zgodzić, aby pozbawienie dziecka zabawy było dla niego rzeczywiście pożyteczne i aby pozbawienie dzieci zabawy zespołowej nie wpływało ujemnie na kształtowanie się uczuć społecznych.

Jeśli nie zgadzamy się na taką rolę wychowawczyni, jaką jej nadał wypaczony „froebelizm" i zasadniczo uznajemy żądanie Montessori (a po części i Froebla), aby rola wychowawczyni „widomie" dla dziecka była

bierna i kierownictwo jej dyskretnie zamaskowane, o tyle nie możemy się pogodzić z nakazanym jej przez Montessori hamowaniem zabawowych popędów dziecka. Z naszego punktu widzenia jest to tak dalece sprzeczne z naturą dziecka, że wydaje się nam wysoce krzywdzące w stosunku do dziecka i do społeczeństwa.

IV.

Jeśli czytelnik jest przychylnie usposobiony do naszego poglądu na pedagogję Froebla i Montessori, syntezy obydwóch systemów łatwo wspólnie dokonamy. W dalszym ciągu, dla ułatwienia sobie zadania, pozostaniemy w obrębie punktów, któreśmy omówili w rozdziale III-cim artykułu.

Ustaliliśmy, iż Froebel i Montessori zgodnie żądają oparcia wychowania na znajomości praw natury wogóle i na znajomości natury dziecka przedewszystkiem. Stwierdziliśmy, że tak samo Froebel jak Montessori głęboko rozumieją znaczenie **samorozwoju** dziecka i na nim opierają swoje systemy pedagogiczne. I dopiero gdyśmy przeszli do bliższego rozpatrzenia pojęcia **swobody** w wychowaniu, doszliśmy do odsłonięcia zasadniczych różnic pomiędzy obydwoma systemami. Zrozumieliśmy, że różnica w pojmowaniu zagadnienia wychowania swobodnego wiąże się ściśle z poglądem na rolę zabawy w życiu i rozwoju dziecka. W związku z tem staraliśmy się dowieść, że hamowanie popędu do zabawy wogóle i zabawy zespołowej w szczególności jest sprzeczne z założeniem wychowania swobodnego, ponieważ jest sprzeczne z naturą dziecka, jest wreszcie zasadniczo szkodliwe w stosunku do zagadnienia wychowania społecznego. **Prawo** dziecka do zabawy w tych, tak niezmiernie mądrze i konsekwentnie ustalonych przez naturę fazach kolejnych, przechodzących stopniowo od zabawy manipulacyjnej do konstrukcyjnej i iluzyjnej — musi być uszanowane. W związku z tem zgadzamy się całkowicie ze zdaniem Hessena, że „zagadnienie wychowania przedszkolnego jest zagadnieniem organizacji zabawy" [16]), przytem przez określenie „organizacja zabawy" rozumiemy **stworzenie otoczenia** i takich **warunków dydaktycznych**, w których może powstawać **samorzutnie** i rozwijać się swobodnie zabawa kształcąca wszechstronnie, zabawa twórcza, zabawa **ucząca życia**.

Od Montessori weźmiemy wskazania, specjalnie silnie przez nią akcentowane, jak należy organizować otoczenie dziecka, jak stwarzać warunki pedagogiczno-dydaktyczne, w których dziecko będzie się uczyło

---

16) S. Hessen. „Podstawy pedagogiki", str. 87.

bezpośrednio od „rzeczy samych" należytego obchodzenia się z niemi. Mamy tu na myśli dostosowanie urządzenia przedszkola do wzrostu i sił fizycznych dziecka, przestrzeganie ładu, porządku, systematyczności we wszelkich czynnościach życiowych. Mamy tu również na myśli materjał dydaktyczny Montessori, w którym doceniamy zasadę **samokontroli**, przystosowanie do samodzielnego ćwiczenia poszczególnych funkcyj psycho-fizycznych i t. d. Ale materjał ten — albo inny, na tych samych zasadach oparty, tylko może bardziej życiowy — zastosujemy przedewszystkiem do wieku najmłodszego w przedszkolu, t. zn. do okresu zabawy funkcjonalno-manipulacyjnej. Nie będziemy bronili dostępu do tego materjału dzieciom starszym, jeśli się okaże, że się nim interesują (będzie to bowiem świadczyło o pewnych niezaspokojonych potrzebach w ich rozwoju psycho-fizycznym), ale jednocześnie i dla młodszych i tembardziej dla starszych będziemy mieli w przedszkolu materjał różnorodny, plastyczny, w którym dziecko będzie mogło wypowiadać się swobodnie, zbliżając się stopniowo do ścisłego pojmowania i odtwarzania form życiowych. Damy zatem materjał naturalny, jak tego żądał Froebel, piasek, glinę, różnorodne kolekcje drobnych przedmiotów, gromadzonych przez same dzieci, poza tem wprowadzimy materjał do budownictwa, jak również papier, tekturę i t. p. Rysunek dowolny, oczywiście, będzie grał w przedszkolu pierwszorzędną rolę. Poza tem damy zabawki (dużych rozmiarów, proste w konstrukcji, mocne, higjeniczne), aby pośredniczyły pomiędzy światem iluzji, a rzeczywistym i prowadziły dziecko do zrozumienia rzeczywistości. Materjał martwy uzupełnimy żywym, tak zawsze interesującym dla dzieci i pobudzającym je do pełnienia nietylko czynności, ale również „obowiązków" na serjo.

Przy tak bogatym materjale dydaktycznym, wśród którego dziecko znajdzie możność wszechstronnego zaspokojenia swych potrzeb rozwojowych, **nie** będzie miejsca na czytanie i pisanie. Jesteśmy dalecy od uczuć żalu z tego powodu. Czytanie i pisanie (mowę graficzną, jak je nazywa Montessori) przeniesiemy najzwyczajniej do szkoły, t. zn. na normalny okres rozwoju, w którym „logika mowy będzie dla dziecka zrozumiałą". Nie obawiamy się trudności dla dziecka w szkole przy nauce czytania i pisania, gdy w przedszkolu opanuje ono tak liczne ćwiczenia umysłowe i techniczne.

Rola wychowawczyni? W przeważającym stopniu taka, jakiej żąda od niej Montessori. A więc organizacja **otoczenia**, o jakiem mówiliśmy wyżej, „dawanie" **przykładu** w użytkowaniu przedmiotów z otoczenia dziecka, łącznie z użytkowaniem materjału dydaktycznego, czuwanie

nad higjeną, ładem, porządkiem w przedszkolu. Ale jednocześnie zgodzimy się na udział wychowawczyni w zabawie dzieci, szczególnie zespołowej, jeśli ją o to poproszą. Zgodzimy się też, aby od czasu do czasu opowiedziała dzieciom jakąś „historję" o treści życiowej jak również — bajkę. Wychowawczyni będzie bardzo pilnie czuwała nad rozwojem mowy u dziecka. Traktując to zadanie bardziej naturalnie, niż tego żąda Montessori, uwzględni jednak poziom rozwoju dziecka i będzie mówiła do niego w sposób zwięzły i prosty. I wogóle będzie bardzo oględna w szafowaniu mową, oczywiście, wykluczając zupełnie abstrakcyjne nauczanie słowne.

Przechodząc do dziedziny wychowania moralnego, postawimy wychowawczyni te wymagania, jakie jej stawiają i Froebel i Montessori: doskonałego opanowania, dawania z siebie ciągłego dobrego przykładu w postępowaniu, miłości do dzieci.

A dzieci? Jesteśmy spokojni o reakcję dodatnią z ich strony. Zaspokojenie popędu do rozwoju w sposób najbardziej odpowiadający naturze dziecka, otoczenie dające możność ćwiczenia i usprawnienia sił fizycznych i psychicznych, atmosfera spokoju, ciszy, uprzejmości, współdziałania, jaką musi być nasycone przedszkole, stworzą podstawy do takiego rozwoju sił duchowych dziecka, przy którym zagadnienie karności wewnętrznej, dobrowolnej samo się rozwiąże. Rozwiąże się zawdzięczając swobodnej zabawie, z której jak mówi Froebel, „płynie radość, spokój wewnętrzny i zewnętrzny, pokój z całym światem".

Wanda Kujawska

Przedszkola w Ameryce

(Stany Zjednoczone Amer. Półn.).

Społeczeństwo amerykańskie zdaje sobie dobrze sprawę z całej ważności okresu przedszkolnego, zwłaszcza że szybkie tempo życia w Ameryce i jego intensywność wymagają odpowiedniego przygotowania. Przygotowanie to musi być nietylko odpowiednie, ale i we właściwym czasie dokonane, inaczej osobnik ludzki — duży, czy mały — wypada z rytmu życia i może łatwo być wyrzucony poza jego nawias.

Nic więc dziwnego, że pierwsze lata dziecka stanowią przedmiot zainteresowania i studjów, że zajmują się niemi urzędy państwowe i organizacje społeczne, jak np. Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, które przed paru laty odbyło swój 42-gi zjazd. Liczne i tanie publi-

kacje szerzą podstawowe wiadomości z okresu wiedzy wychowawczej w sposób niezmiernie prosty, praktyczny, dostępny dla wszystkich; są one tym mostem, który łączy człowieka nauki, psychologa czy pedagoga z każdą matką czy opiekunką, byle czytać umiała. I jeszcze jedno spostrzeżenie tu się nasuwa. Wszystko, co się pisze w St. Zjednoczonych o dziecku, jest przepojone tą głęboką życzliwością, bez której niema prawdziwego wychowania, ale jednocześnie i uczuciem starszego towarzysza i przyjaciela na drodze życia, który pomoże, poda „pomocną dłoń", lecz nie mentoruje, nie narzuca swej woli, lojalnie strzeże się wszelkiego wykorzystania swej przewagi w stosunku do dziecka.

Zadaniem wychowawcy jest usamodzielnić dziecko, przygotować je do życia, wyrobić przyzwyczajenia i cechy charakteru, które się człowiekowi czynu przydadzą. Zdrowe ciało, czynna, ruchliwa zaradna postawa wobec życia — to cechy, które pragnie dać przedszkole amerykańskie swym wychowankom. Rozwój intelektualny? — tak, oczywiście, bo nieinteligentny człowiek nie da sobie rady w życiu, ale nie na pierwszem miejscu trzeba stawiać sprawę wychowania umysłowego. Przedszkole (a właściwie przedszkola amerykańskie, gdyż dzielą się one na dziecińce do 4-ch lat i ogródki dziecięce do wieku szkolnego) cechuje realny stosunek do dziecka i do zadań, jakie ma spełniać ta instytucja.

W podręcznikach, czy sprawozdaniach z działalności, opartych zresztą na najnowszych zdobyczach psychologji; pedologji, pedagogiki, mamy na każdym kroku omawiane realne zagadnienia. Miss Mary Dabney Davis, która stoi na czele wychowania przedszkolnego w Stanach Zjednoczonych, w ten sposób streszcza zadania przedszkola: „Musimy zapewnić dziecku zdrowie, swobodę i bezpieczeństwo ruchów, możliwość zabawy, możność nabycia dobrych zdrowotnych przyzwyczajeń".

W jaki sposób przedszkole podchodzi do wypełnienia tego zadania? Jedna z broszur wylicza cały szereg zagadnień, które przedszkole powinno przeprowadzić, a więc oczywiście: fizyczne ćwiczenia, możność użytkowania materjałów w dostatecznej ilości i jakości i coraz to trudniejszego, zdobycie opanowania języka, rozwinięcie zmysłu estetycznego, przyzwyczajenie do logicznego myślenia, do zrozumienia następstwa faktów, powiązania przyczyn i skutków, umiejętność wyprowadzania wniosków ze swych doświadczeń z rzeczami i ludźmi. Otoczenie powinno skłaniać do realizacji pomysłów i do wewnętrznej uczciwości. Przez tę wewnętrzną uczciwość rozumieć należy zrozumienie

swojej roli życiowej, dążenie do jej wypełnienia, realną ocenę rzeczywistości, znoszenie niepowodzenia z wiarą w lepszą przyszłość. Przedszkole powinno ponadto umożliwić codzienne doświadczenia życiowe i wyrobić wreszcie stopniowo niezależność i samodzielność. Możność współpracy z towarzyszami na tym samym stopniu rozwoju doprowadza dziecko od początkowego nieopanowania do postępowania zrównoważonego. Otoczenie powinno wzbudzać w dziecku zaufanie, a sympatja, miłość i życzliwość muszą wszechwładnie panować w przedszkolu. Postawiwszy sobie takie ogólne zadania, wychowawczyni stale powinna badać, więcej nawet, wyczuwać codzienne potrzeby dziecka i zaspokajać je.

Materjały do zajęć są naogół proste, gdyż dziecko używa ich z większem zadowoleniem i może je stosować w sposób bardziej różnorodny. Wymiary klocków, skrzyń, nawet desek są znacznie większe, niż w naszych przedszkolach, a znając upodobania i zabawy dziecięce, sądzę, że taka nowość byłaby bardzo odpowiednia do wprowadzenia u nas. Oczywiście przy takim materjale dzieci muszą mieć dużo miejsca do zabawy i w salach i na boisku. Przedszkola i dla starszych i dla młodszych dzieci mają różnorodny czas trwania, zależnie od tego, kto organizuje przedszkole i dla kogo, od 3 godzin dziennie dla dzieci rodziców zamożniejszych do 10, a nawet 12 godzin dla dzieci matek pracujących. W planie dnia uderza nas kilkakrotne odżywianie dzieci nawet w ciągu 6-cio godzinnego pobytu dziecka w przedszkolu i duża ilość zabaw na powietrzu.

Wychowawczynie w przeważającej liczbie mają za sobą wyższe studja. W sprawozdaniach podkreśla się często ten fakt, że są one naogół wyżej wykształcone niż nauczyciele szkół początkowych. Traktując poważnie swoją pracę, do pracy wychowawczej dodają pracę naukową, badania nad dzieckiem. Jednocześnie przeprowadzają ciągłą ścisłą kontrolę swojej działalności na terenie przedszkola zarówno w stosunku do pracy i zachowania się pojedyńczych dzieci jak i całych grup dziecięcych. Jest to o tyle ważne, że w przedszkolach amerykańkich przeważającą rolę grają prace zbiorowe. Kontrolę tę przeprowadza wychowawczyni według następujących punktów:

1. jakie wiadomości zostały przez daną działalność dziecka, czy grupy nabyte; jakie zjawiska wyjaśnione,
2. jakie przyzwyczajenia i umiejętności dzieci nabyły,
3. jaki był sposób zachowania się dzieci, jakie zdobycze społeczne zostały osiągnięte.

Ten ostatni punkt — społeczne nastawienie jest silnie podkreślany

w przedszkolach amerykańskich. Dzisiejsze dziecko żyje w świecie bardzo skomplikowanym, wiele rzeczy, które je otaczają, trzeba mu udostępnić, wytłumaczyć, przybliżyć. Dziecko powinno zrozumieć np. jaka historja ukrywa się za szklanką mleka, którą mu w przedszkolu podają: hodowla, udój, chłodnia, odkażanie, butelkowanie, przesyłka i wreszcie sprzedaż. To są etapy, których poznanie niesłychanie interesuje dziecko, ale nie przez opowiadanie, a nawet nie przez obrazki. Dziecko chce samo widzieć. I tu dochodzimy do sprawy uznanej za palącą w przedszkolach amerykańskich: do wycieczek i spacerów. Są one tam bardzo rozpowszechnione, uważane nietylko za celowe, ale wprost za konieczne. Jednak pod warunkiem, że wycieczki będą obmyślane, przygotowane starannie przez wychowawczynie, a dzieci będą przygotowane do wycieczki.

Badając odnośną literaturę amerykańską widzimy, że przedszkola tamtejsze dążą do usamodzielnienia dziecka, oswabadzają jednocześnie wychowawczynię od ciągłej drobiazgowej pracy „pomagania" dziecku, ale natomiast obarczają ją świadomem, przemyślanem, celowem kierownictwem.

II.

Społeczna wartość przedszkola leży nietylko w bezpośredniej pracy nad dziećmi, ale w równej mierze i w pracy nad rodzicami, czy też we współpracy z domem rodzinnym dziecka. Zrozumiał to już Froebel i z całym naciskiem podkreślał. Rozumie to i dzień dzisiejszy, a Ameryka rozwinęła szeroko tę działalność, zdając sobie sprawę z tego, że podniesienie poziomu kulturalnego rodziców — to podniesienie wartości narodu.

Kontakt z rodzicami może być nawiązany w różny sposób: przez współudział w pracy przedszkolnej (zaleca się tu jednak dużą ostrożność), przez odwiedzanie domów rodzinnych, przez organizowanie i prowadzenie kół rodzicielskich. Jak wielką wagę przypisują Amerykanie do tej ostatniej działalności, dowodzi przykład przedszkola, prowadzonego przez Cornell University. Popołudniowe zajęcia są w niem zniesione w poniedziałki, gdyż dnia tego mają miejsce zebrania rodziców, wspólne konferencje i to nietylko rodziców dzieci przedszkolnych, ale wogóle rodziców, a wszyscy oni cenią sobie bardzo tę formę pracy.

W Ameryce wszystko odbywa się na wielką skalę, przybiera olbrzymie rozmiary, a więc i ta akcja, o której mówimy, wygląda nieco inaczej niż u nas. Przedewszystkiem nie jest to w wielu wypadkach zajęcie dodatkowe wychowawczyni przedszkola; Ameryka lubi specjalistów,

lubi pracę intensywną, przeszkoloną, odpowiedzialną. Kierownictwo takich grup rodzicielskich to już zawód, któremu poświęcają się w przeważającej liczbie kobiety. Od takiej kierowniczki wymaga się znajomości organizacji szkolnictwa, orjentowania się w instytucjach pomagających wychowaniu, znajomości psychologji i pedagogiki, umiejętności organizowania grupy i prowadzenia zebrań. Jest wydany specjalny podręcznik, który omawia wszelkie kwestje, dotyczące kierownictwa takich kół rodzicielskich. Podręcznik ten podkreśla, że dążenie rodziców do zdobycia wiedzy wychowawczej jest rzeczą dawną i znaną, nowa jest tylko systematyczna pomoc, okazywana rodzicom przez zawodowych pedagogów. Jeżeli koło rodzicielskie organizuje wychowawczyni, to pierwszym, przygotowawczym niejako etapem, mogą i powinny być odwiedziny domów. Kontakt z wychowawczynią poza przedszkolem ośmiela matki i zachęca je do wzięcia czynnego udziału w pracy koła. A czynny udział członków grup to rzecz wagi pierwszorzędnej. Podręcznik, który już raz został wspomniany, omawia tę sprawę wielokrotnie i różnostronnie. Przy omawianiu stosunku kierownika do grupy rodzicielskiej jest wyraźnie podkreślone, że rolą jego **nie jest** dogmatyczne wypowiadanie swych poglądów na tematy wychowawcze lub autorytatywne udzielanie rad. Ludzie dorośli wchodzą do jakiejś grupy, aby się czegoś nauczyć, aby lepiej odpowiedzieć swemu życiowemu zadaniu. Wnoszą ze sobą nietylko pragnienie wiedzy, ale i pewną przeszłość, doświadczenia intelektualne i emocjonalne. W pewnych kwestjach dany osobnik będzie myślał jasno i logicznie, w innych jego zdobywanie wiedzy będzie zahamowane przez lęki czy przesądy.

W takich warunkach najlepsze wyniki okażą się tam, gdzie kierownik będzie razem ze swoją grupą pracował, badał i szukał rozwiązania zagadnień, które niepokoją, czy też pracę wychowawczą utrudniają.

Ważne jest zawsze pierwsze, organizacyjne zebranie. Temat ogólny lub szereg tematów wysunąć mogą członkowie ustnie lub piśmiennie. Jeżeli są zbyt nieśmiali czy niewyrobieni, kierownik, znając lokalne warunki i poziom kulturalny rodziców, w krótkiem, wprowadzającem przemówieniu nakreśli plan działalności koła. Najmniejszą rolę grają w Ameryce na takich zebraniach konferencje-odczyty, na których podaje się gotowy materjał do biernego przyswojenia. Członkowie grupy mają być czynni, a cała wytężona działalność kierownika polegać winna na wciągnięciu wszystkich do pracy intelektualnej, na zachęceniu do dyskusji nawet najbardziej nieśmiałych. Pytania wypisane na kartkach i rozdane rodzicom są dobrym sposobem przezwyciężenia bier-

ności grupy. Jako przykład podany jest temat: „Życie uczuciowe" i podzielony na następujące zagadnienia:
1) co rozumiemy pod tym terminem „życie uczuciowe"?
2) jakie uczucia przeżywają nasze dzieci?
3) dlaczego konieczne jest opanowanie naszej sfery emocjonalnej?
Potem następuje krótka notatka bibljograficzna: w jakich książkach, w jakich rozdziałach, w których numerach i jakich czasopism znajdzie się potrzebne wiadomości. Oczywiście kierownik grupy musi się upewnić, że dane książki czy czasopisma będą łatwo dla członków dostępne. Po tygodniu, na następnem zebraniu będzie miała miejsce dyskusja. Jeśli indywidualne opracowanie w domu nastręcza duże trudności, to ważniejsze ustępy będą odczytane na zebraniu i skomentowane przez kierownika, poczem dopiero nastąpi dyskusja.

Do tej dyskusji trzeba rodziców przygotować — jest to właśnie rolą kierownika, a zależy w dużej mierze od życzliwości i wyrozumiałości, z jaką przyjjmie pierwsze ich wypowiedzi. Po pewnym czasie takiej czynnej współpracy kierownik czy kierowniczka zna już dobrze swoich członków, wie, jak który z nich reaguje, kto jest zawsze w opozycji, kto innym przerywa, kto opowie przy każdej sposobności o swojem własnem dziecku, kto lubi się chwalić, a kto przeciwnie, chętnie się publicznie oskarża. Taka znajomość grupy jest wielką pomocą w dalszej pracy. Oczywiście nie wszyscy członkowie grupy mają jednakową zdolność uczenia się, zdobywania wiedzy i musi się z tem liczyć ten, kto grupą kieruje.

Większość rodziców będzie się czuła z początku onieśmielona, inni znów będą pokrywali nieśmiałość nadmierną gadatliwością lub jawnem lekceważeniem otoczenia. Kierownik grupy, który zrozumie psychologiczne podłoże takiego zachowania się, nie będzie niem ani zdziwiony ani urażony; jeżeli pragnie im pomóc, potrafi stworzyć taką atmosferę, w której poczują się wszyscy swobodnie, i stopniowo będą mogli korzystać z tego, co im ta wspólna praca nad własnem wykształceniem dać może. Trudności będą zawsze, a pomyślne ich rozwiązanie zależy od osobistych wartości kierownika. Podręcznik kończy się spisem tematów, które mogą być poruszane na zebraniach rodziców i bibljografją ich dotyczącą.

Widzimy więc, że organizacja i prowadzenie zebrań rodzicielskich w Ameryce to działalność poważna, ludzie nad nią myślą, przygotowują materjały, opracowują je i zdają sobie jednocześnie sprawę z tego, że trzeba w nią włożyć dużo osobistego wysiłku, a jeszcze więcej dobrej woli.

Zofja Charszewska

Czem jeździmy

Szkicując roczny plan zajęć starszej grupy przedszkola, nie przypuszczałam, że przez miesiąc prawie będziemy omawiać temat: „Czem jeździmy". Zagadnienie to wysunęły same dzieci, powstało ono w toku pracy nad poprzednim tematem (patrz art. „Jest zimno", „Przedszkole" Nr. 2, 1935/36 r.).

Środki lokomocji darzą dzieci specjalnem zainteresowaniem. Pociąg, samochód, tramwaj i t. p. — te cudowne maszyny, przenoszące ludzi z miejsca na miejsce, posiadają dla dzieci nieprzeparty urok. Zapytajmy sześcio czy siedmioletniego bąka, czem chce zostać, gdy dorośnie, a jakże często usłyszymy: kolejarzem, lotnikiem, tramwajarzem, lub furmanem. Ruch pociąga i przykuwa uwagę dzieci. To też podczas prowadzonych na ten temat pogadanek przekonałem się, że niektórzy z moich wychowanków nietylko żywo interesują się środkami lokomocji, lecz również posiadają pewne „fachowe" wiadomości z tej dziedziny. Naprzykład sześcioletni Jacek potrafił wyliczyć 7 marek samochodowych, Boguś — najstarszy, bo siedmioletni członek naszej grupy — zupełnie nieźle objaśnił, dlaczego porusza się lokomotywa.

Praca nasza nad powyższym tematem zaczęła się od budowy pociągu. Skleciły go dzieci z pudełek od zapałek, oklejonych starannie czerwonym (wagony towarowe) i czarnym (lokomotywa) papierem. Nie miałam wówczas jeszcze zamiaru poświęcić pociągowi większej uwagi. Zrobiła go czwórka dzieci, gdyż pociąg potrzebny nam był do opracowania poprzedniego tematu p. t. „Skład węgla". Ale, że to nie był płot, dom, czy stacja (którą budowaliśmy również podczas poprzedniej pracy), ani żaden nieruchomy przedmiot, lecz pociąg, który porusza się i sapie, pociąg, który wozi węgiel i drzewo i ludzi, pociąg, którym tak bardzo lubią jeździć dzieci, zaszła rzecz dla mnie nieoczekiwana, choć prosta i zrozumiała. Pociąg stał się dla dzieci o wiele ważniejszym i bardziej interesującym przedmiotem niż skład węgla, dokoła którego starałam się skupić ich uwagę. Dzieci opowiadały prawdziwe i zmyślone historyjki o pociągu. Boguś oświadczył, że musi też zrobić sobie pociąg, a wślad za nim prawie wszystkie dzieci zajęły się majstrowaniem pociągu. A więc Bronek i Włodek zrobili pociąg pośpieszny, oklejając pudełka od zapałek zielonym papierem, a Zosia i Marychna — pociąg podmiejski. I oto po kilku dniach pod stolika-

mi i krzesełkami, wyobrażającemi tunel, jeździły czerwone i zielone pociągi, gubiąc po drodze swe tekturowe kółka.

Wówczas to nauczyliśmy się piosenki „Jedzie pociąg w tunelu" i wierszyka: „Zabawa w pociąg". A podczas pogadanki mówiliśmy o dalekich podróżach, jakie można odbyć koleją.

— Pociągiem można pojechać do babci do Łodzi — mówił poważnie Włodek.

— A ja jeździłam pociągiem z mamusią do Częstochowy — pochwaliła się Zosia.

— Pociąg, to dobra rzecz — zapewniała Basia — gdzie się chce, tam się na nim pojedzie!

— Właśnie, że nie gdzie się chce, tylko tam gdzie jest przystanek — zaprzeczył czupurnie Jacek — a gdzie niema szyn, tam wcale pociąg nie pojedzie. Samochód zato wszędzie pojedzie.

Tak, Jacek stanowczo woli samochód, niż kolej. Samochód jedzie o wiele prędzej, niż kolej i staje, gdzie się zechce. Dzieci zmarkotniały, zbladł jakoś urok pociągu.

— Samochód to dopiero dobra rzecz — wołał tryumfująco Jacek.

Ale w obronie pociągu stanął Boguś. — Do auta nie wsiądzie tyle ludzi — twierdził — i tyle węgla też się autem nie przywiezie.

Zaczęliśmy więc porównywać wady i zalety samochodu i kolei żelaznej. Wynikiem rozmowy było powzięcie decyzji, że nazajutrz wszystkie dzieci przystąpią do pracy nad samochodem, każde bowiem z dzieci pragnęło zrobić sobie małe auto.

Na drugi dzień posypały się pytania:

— Proszę pani, z czego będziemy robić samochód?

— Proszę pani, jak się robi samochód?

Zaproponowałam dzieciom, by zastanowiły się same. A może które z nich pokaże nam, jak można zrobić samochodzik?

— Ja myślę — odezwał się Jacek — że samochód też można zrobić z pudełka od zapałek. A najmłodszy z naszej grupy — Maciuś —powiedział, że w książce o Plastusiu widział właśnie samochód, zrobiony z takiego pudełka.

Wyszukaliśmy „Pamiętnik Plastusia". Maciuś pokazał nam obrazek, wyobrażający Plastusia w samochodzie zrobionym z pudełka od zapałek.

— Ja wiem, jak się to robi — powiedział Maciuś — przód trzeba okleić papierem, a ztyłu zrobić ławeczkę.

— A kierownicę zrobimy z zapałki i tekturowego kółka — dodał Jacek, przyglądając się obrazkowi uważnie.

Po samochodach przyszła kolej na wozy i bryczki, lecz wóz już nie wzbudził takiego entuzjazmu jak pociąg i samochód. Ulepiliśmy z gliny kilka koni, sporządziliśmy z pudełeczek od zapałek kilka bryczek. Pewne ożywienie wprowadziła zabawa w konie i żwawa piosenka o furmanie. Nie wszystkie dzieci jednak robiły konie i wozy.

— Ja nie będę robił wozu — powiedział Jacek — ja mam samochód i wszędzie będę jeździł samochodem. I Jacek zabrał się do rysowania. Rysunek Jacka przedstawiał auto, pędzące na dół z wielkiej góry.

— To jest droga do Morskiego Oka — objaśniał Jacek swój rysunek — po tej drodze jeżdżą samochody. Tatuś mówił, że dużo samochodów jeździ po drodze do Morskiego Oka.

Nawiązując do rysunku Jacka, mówiliśmy o różnych drogach: szosach i drogach polnych, po których jeżdżą wozy, samochody, rowery i t. p. A na spacerze zwróciliśmy uwagę na błotnistą boczną drogę i budującą się właśnie szosę. (Przedszkole znajduje się za miastem). Zaobserwowaliśmy przytem następujący wypadek: samochód, który zboczył z szosy, ugrząźł w błocie i nie mógł ruszyć z miejsca. Dopiero po dłuższym czasie kilku silnym mężczyznom udało się go wydobyć z grzęzawiska i samochód powoli ruszył naprzód.

— Dla samochodu potrzebne są dobre drogi — powiedział Boguś, przyglądając się tej scenie. I wszystkie dzieci potwierdziły zdanie Bogusia. Wtedy wskazałam dzieciom na budującą się szosę.

— Po szosie będzie dobrze samochodem jeździć — zawołał ucieszony Jacek.

— I koniom nie będzie tak ciężko, nie będą się tak męczyły — dodał Włodek, który bardzo lubi konie.

Następnego dnia mówiliśmy już tylko o tramwaju, a po kilku dniach zwróciłam się do dzieci z propozycją, by narysowały — czem jeździmy. Rysunki dzieci dostarczyły mi bardzo ciekawego materjału. Ujęcie tematu było bardzo różne. Zainteresowania dzieci, ich usposobienie odbijały się w sposobie ujęcia i wykonania tematu.

Oto parę przykładów: Mało inteligentna i mało aktywna Zosia oddaje niezbyt skomplikowany i niepomysłowy rysunek. Na kartce widnieje tylko narysowany szablonowo pociąg — parowóz i trzy wagoniki. Wiecznie roztargniona i nie umiejąca się skupić Hania rysuje z prawej strony kartki mały samochód (nieforemny czworokąt na trzech kółkach), na środku kartki kilka drzew, lewa strona pozostaje pusta. Z ciekawszych rysunków należy wymienić rysunek skupionego i poważnego Bogusia i przedsiębiorczego, pomysłowego Jacka. Rysunek Bogusia przedstawia pociąg, zajeżdżający na stację. Obok stacyjnego

budynku stoi kilka zaprzęgniętych wozów, w górze leci samolot. Rysunek Jacka jest bodaj najlepszem, syntetycznem ujęciem tematu. Kartkę papieru przepołowił Jacek grubą czarną kreską. Dolna część rysunku wyobraża tunel, w którym jedzie pociąg, górna — ulica, na której widać latarnie, tramwaj, auto i dorożkę.

Po wykończeniu dzieci nalepiły swoje rysunki na dużym arkuszu kartonu, u góry którego wypisałam dużemi literami: „Czem jeździmy". Karton ten zawiesiliśmy na ścianie obok tablicy. Potem dzieci przyglądały się rysunkom, porównywały je, czyniły krytyczne uwagi. Najwięcej podobał się wszystkim rysunek Jacka.

— On narysował wszystko — powiedział Kazik, ujmując w ten sposób trafnie, na czem polegała wyższość rysunku Jacka.

Mówi się często, że rysunek daje nam sposobność poznania duszy dziecka. Dziecko, któremu pozostawimy swobodę w doborze tematu, rysuje (o ile rysunek nie jest naśladownictwem) to, co myśli, co je interesuje, co wie o przedmiocie. Ale nietylko z tematu rysunku możemy poznać dziecko. Cennego materjału dostarcza nam i to, co dziecko rysuje i to jak rysuje. Sposób ujęcia tematu ukazuje nam mniejszą lub większą umiejętność obserwacji i kojarzenia zjawisk. Sposób, w jaki dziecko zabiera się do rysunku, jego postawa podczas rysowania pomogą nam zaobserwować niejedną z cech charakteru i umysłowości dziecka. Inaczej będzie rysować roztargniona Hania, która rozpoczynając rysunek nigdy prawie nie wie, co jej „wyjdzie" i co właściwie chce narysować, inaczej — skupiony i poważny Boguś, który w swej główce ma zazwyczaj prawie gotowy plan rysunku i zmienia go jedynie w szczegółach, jeszcze inaczej — żywy, o bujnej fantazji Włodek. Końcowy rysunek Włodka nigdy nie odpowiada początkowym jego zamierzeniom. Rysunek jego zmienia się i przeobraża, gdyż Włodek przeżywa akcję, która przedstawia jego rysunek, a ludzie i zwierzęta, które on rysuje, żyją i działają (we Włodka wyobraźni) podczas rysowania.

Przywiązuję również dużą wagę do „wywieszania", zwłaszcza, lepszych rysunków dzieci. Dzieci ogromnie lubią przyglądać się swym pracom i porównywać je. Zauważyłam, że potrafiły prowadzić dość długie rozmowy na temat wykonania swych prac lub stojąc przed rozwieszonym kartonem monologować, planując ulepszenie rysunku lub inne ujęcie tego samego tematu.

Rysunkiem na temat „Czem jeździmy" zakończyłam opracowywanie pierwszej części tematu. Pierwszy statek na Wiśle, o którym wiadomość przyniósł nam Włodek, dał początek dalszej części pracy — czem

jeździmy po rzece. I znów mówiliśmy o rzece, o łódkach, okrętach i tratwach. Tym razem najwięcej czasu poświęciliśmy modelowaniu łódek i okrętów. Jedyną zbiorową pracą była wspólnie sporządzona wycinanka. Na dużym arkuszu niebieskiego kartonu dzieci naklejały różnokolorowe łódki, kajaki, tratwy i okręty. Praca wypadła dość efektownie. Podczas prac kładłam nacisk na porównanie wielkości parowozu, auta i bryczki oraz wielkości łódki i okrętu.

Na zakończenie naszych prac urządziliśmy małe przedstawienie, składające się z kilku piosenek i wierszyków, których nauczyliśmy się podczas opracowywania powyższego tematu, oraz inscenizacji wiersza „Czem jechać", zamieszczonego w jednym z zeszłorocznych numerów „Płomyczka". Wystawa prac dziecinnych, którą urządziliśmy w dzień przedstawienia, była dla rodziców moich pupilów miłą niespodzianką.

Z życia przedszkoli

ANKIETA W SPRAWIE POSTĘPÓW DZIECI SZKOLNYCH, KTÓRE OTRZYMAŁY WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

Tysiące dzieci w Polsce opuszcza z końcem roku szkolnego przedszkola po dłuższym lub krótszym pobycie, zetknąwszy się tam często po raz pierwszy z kulturą i metodycznem wychowaniem, opartem na podstawach naukowych. Wychowankowie przedszkoli rozpraszają się, wstępując do szkół powszechnych, — przedszkole traci stały kontakt z dziećmi. Wychowawczynie nie wiedzą, jaki wpływ wywarło przedszkole na dalsze życie dziecka, czy potem nie zatraciło ono dodatnich cech, które nabyło w przedszkolu, czy zainteresowania i zdolności, przejawione w latach najmłodszego dziecięctwa, trwają nadal i rozwijają się pomyślnie. Pytania te pozostają bez odpowiedzi, a mogłyby być dużym bodźcem w pracy wychowawczyń przedszkoli.

Pragnąc przekonać się, jakie postępy w szkole przejawiają dzieci, które otrzymały metodyczne wychowanie przedszkolne, dział wychowania przedszkolnego Zarządu m. Łodzi zorganizował w b. roku szkolnym ankietę w tej sprawie. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego udzieliło pozwolenia na przeprowadzenie ankiety, Inspektor szkolny m. Łodzi przyrzekł swe poparcie, mamy więc nadzieję, że akcja wychowania przedszkolnego spotka się również z przychylnem stanowiskiem nauczycielstwa szkół powszechnych, które nam dopomoże w badaniach. Wszak trud i wysiłek wychowania przedszkolnego zmierza ku temu, by ułatwić dalszą pracę szkolną.

Ankieta obejmuje dzieci 2-ej klasy szkoły powszechnej i ma na celu zbadanie, w jakim kierunku wychowankowie przedszkoli wykazują największe postępy, co stanowi ich największą trudność, jak wpływa na dalsze wychowanie dzieci i ich postępy szkolne — roczny, dwuletni lub trzyletni pobyt w przedszkolu.

Wyniki ankiety należy porównać z postępami szkolnemi dzieci, które do przedszkoli nie uczęszczały.

Ażeby nie obciążać pracą nauczycieli, większą część pytań kwestjonarjusza wypełnią same wychowawczynie. — Sposób przeprowadzenia ankiety jest następujący: Inspektorka Wychow. przedszkolnego przydziela do poszczególnych szkół odpowiednią ilość egzemplarzy ankiety, które rozsyła Inspektorat szkolny wraz z zarządzeniem (okólnikiem) p. Inspektora. Ilość egzemplarzy ankiety przydzielona szkole jest uzależniona od przypuszczalnej ilości dzieci przedszkolnych, których liczebność jest znowu uwarunkowana istnieniem jednego lub dwuch przedszkoli wpobliżu szkoły.

Nauczyciel klasy 2-ej robi wstępne badanie, stwierdzając ile w swej klasie posiada dzieci, które uczęszczały do przedszkoli. Dane o tych dzieciach wypisuje na blankietach ankiety (punkt 1, 2a, 3a, 4, 5).

Gdy wychowawczyni przedszkola, przydzielona przez dział wychowania przedszkolnego, zgłosi się do szkoły w celu pomocy w wypełnianiu ankiety, otrzymuje blankiety, częściowo już wypełnione oraz księgi szkolne, z których dopełni pozostałe dane, dotyczące postępów dziecka oraz frekwencji (punkt: 9, 10, 12a); resztę uzupełnia nauczyciel lub wychowawczyni podczas wspólnej konferencji, na której zostaną omówione pozostałe punkty: 11, 12b, 13, 14, 15. Po wypełnieniu w szkole ankieta wraca do iinspektorki wychowania przedszkolnego Wydz. Ośw. i Kult., która segreguje ankietę, przydzielając egzemplarze do poszczególnych przedszkoli, stosownie do tego, gdzie dane dziecko uczęszczało. Wychowawczynie uzupełniają pozostałe dane o dzieciach (punkt: 2b, 3b, 6, 7, 8).

Po wypełnieniu ankieta wraca ponownie do inspektorki, która opracuje wyniki i wyciągnie wnioski.

Janina Pawłowska
inspektorka wychowania przedszkolnego
Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu m. Łodzi.

ANKIETA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH M. WARSZAWY

Projekt ankiety, opracowany i wyżej omówiony przez inspektorkę wychowania przedszkolnego m. Łodzi, p. Janinę Pawłowską, ze wszech miar zasługuje na uznanie. Toteż taką samą akcję podjęto w Warszawie. Prowadzą ją wspólnie: Komisja Opieki Psychologicznej przy Inspektoracie Szkolnym m. st. Warszawy i Sekcja Wychowania Przedszkolnego Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie. Inspektor Szkolny z całą życzliwością odniósł się do zamierzeń tych 2-ch instytucyj i wydał odpowiedni okólnik do kierownictw szkół powszechnych. Grupa osób, upoważnionych przez Inspektora Szkolnego, składająca się ze słuchaczów Uniwersytetu J. P. i Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz wychowawczyń przedszkoli miejskich, podjęła zrealizowanie ankiety. Po opracowaniu ankiety na terenach m. Łodzi i Warszawy zostanie dokonane zestawienie wyników obydwóch ankiet. Mamy nadzieję, iż nauczyciele szkół powszechnych m. Warszawy tak samo jak nauczyciele m. Łodzi życzliwie ustosunkują się do naszych poczynań.

Z. Żukiewiczowa
kierowniczka Sekcji Wychow. Przedszkolnego
Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie.

ANKIETA

Nr. ....

1) Imię i nazwisko dziecka..............................

ur. dn. .... 193..... r.

2a) Zawód w roku 1936: ojca.............................. matki..............................

2b) Zawód w roku 1934: oica.............................. matki..............................

3a) Stan zatrudn. w r. 1936: ojca.............................. matki..............................

3b) Stan zatrudn. w r. 1934: ojca.............................. matki..............................

4) Przedszkole, do którego dziecko uczęszczało:..............................

5) Adres..............................

6) od .... do ....

7) Frekwencja dziecka w przedszkolu: b. dobra, dobra, średnia, zła.

8) Charakterystyka dziecka w przedszkolu: czyste, zdolne, z inicjatywą, pielęgnowane, brudne, niezdolne, leniwe, zaniedbane.

9) Szkoła, do której dziecko uczęszcza:.............................. klasa ....

10) Postępy szkolne:

Oddział	Język polski	Arytmetyka	Przedm. zręczn.	Zachowanie
I				
II				

11) Charakterystyka dziecka w szkole: czyste, zdolne, z inicjatywą, pielęgnowane, brudne, niezdolne, leniwe, zaniedbane.

12a) Uwagi o frekwencji szkolnej: dobra, średnia, zła.

12b) Z powodu: choroby, braku ubrania, innych przyczyn.

13) Uwagi o przystosowaniu się dziecka do szkoły:..............................

....

14) Stosunek rodziców do szkoły: przychodzi na zebrania ojciec, matka..............................

wykupuje cenzurki ....

przychodzi dowiadywać się poza zebraniami..........

pracuje w Opiece Rodzicielskiej. ....

15) Uwagi nieprzewidziane w kwestjonarjuszu: ....

....

Data..............................

Podpis osoby, wypełniającej ankietę.

Przegląd wydawnictw

KINDERGARTEN, Nr. 1 — styczeń 1936.

Przedszkola niemieckie żyją Froeblem, jego tradycją, jego ideami. Aby się o tem przekonać, wystarczy przejrzeć spis najnowszych publikacyj pedagogicznych z zakresu wychowania przedszkolnego.

P. Elfryda Itrnad przypomina czytelnikom miesięcznika „Kindergarten" publikację Froebla z przed 100 laty, napisaną na początku r. 1836, a zatytułowaną „Odnowienie życia". Froebel chciał zwrócić uwagę współczesnych sobie ludzi na głębsze wartości życia. Każdy naród ma swoje odrębne wartości, a ich zrozumienie pogłębia i ożywia nurt życia narodu. Pominiemy jego rozważania, dotyczące narodu niemieckiego, na co, słusznie zresztą, kładzie nacisk autorka artykułu, a zajmiemy się wartościami, mającemi znaczenie ogólnoludzkie. Froebel, mistyk, myśliciel, widzi punkt wyjścia dla życia całego świata w życiu rodziny. Słusznie podkreśla autorka całą współczesność myśli Froebla. Pytanie tylko, czy ludzie dzisiejsi równie płytko pojmą jego naczelną ideę, jak i rówieśni Froebla sto lat temu.

Mówi on, że nikt nie jest pełnym człowiekiem, dopóki żyje sam, każdy z nas jest członkiem całości i w życiu swojem powinien przeżywać coraz bardziej świadomie, z coraz głębszą odpowiedzialnością życie całości, dopiero wówczas żyje pełnem życiem. Ta pełnia życia ludzkiego jest dla Froebla „życiem w służbie Wieczności". Podstawową komórką tak pojętego życia jest rodzina, żywa cząstka narodu, a nietylko zewnętrznie z nim związana. Chodzi mu o to, aby formy naszego życia społecznego: rodzinę, naród, państwo, napełnić nową siłą duchową. Siła ta musi promieniować z głębi duszy ludzkiej, a gdzież ma się rozwinąć, jak nie w tej naturalnej społeczności — w rodzinie. Stąd jedynie można oczekiwać odnowienia, odmłodzenia życia. Tak jak każde młode, kiełkujące życie potrzebuje ciepła, ciszy i ukrycia się w glebie, tak i każde młode życie ludzkie, jeśli ma być silne i odporne, musi mieć starannie przygotowaną glebę ducha, na której będzie wzrastać. Pierwszym krokiem ku temu będzie, według Froebla, wybór towarzysza życia, założenie bowiem rodziny jest najbardziej odpowiedzialnym czynem.

Niczem niezastąpiona wartość rodziny polega na tem, że dwa przeciwległe bieguny, mężczyznę i kobietę, jak również dwa pokolenia, stare i młode, we wszystkich sytuacjach i przejawach życiowych obejmuje i łączy miłość. Na terenie rodziny kobieta jest tą siłą wszystko łączącą, siłą opiekuńczą. W atmosferze miłości i ufności, którą stwarza kobieta, rozwijają się wszelkie siły i uzdolnienia. Aby rodzina mogła spełnić swoje zadanie, musi być przeniknięta uczuciem czci wobec wiecznych praw życia. Jednem z tych praw jest szacunek dla każdej istoty ludzkiej, nawet najmniejszej, a to stanowi podstawę każdego wychowania.

Zadaniem rodziny, najważniejszem w stosunku do młodego pokolenia, będzie „staranne i uczciwe wychowanie" dziecka na każdym stopniu jego rozwoju, troska o to, aby w każdym okresie swego życia mogło ono być tem, czego ten okres od niego wymaga.

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE. Nr. 6 marzec 1936.
Program zajęć przedszkolnych przewiduje między innemi „obserwację przedmiotów i stworzeń". O tej obserwacji mówi artykuł p. Séret, będący streszczeniem jej referatu na zebraniu francuskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Podnosi ona znaczenie obserwacji, która jest doskonałym środkiem wzbogacenia umysłu i zetknięcia się z szerokim światem. Książki, podróże są to sposoby niedostępne jeszcze dla dzieci z przedszkola — jedynym środkiem zdobywania wiadomości ze świata jest dla nich obserwacja otoczenia. Zdobycze intelektualne nie są jednak naszym jedynym, ani nawet najważniejszym celem. Najważniejszą sprawą jest wyrobienie w dziecku postawy czynnej, żywej wobec każdego zjawiska — wyrobienie w niem umiejętności obserwowania. Już dawno filozofowie sformułowali tę prawdę, że „widzimy i słyszymy tak, jak się nauczyliśmy" widzieć i słyszeć.
Jednem z pierwszych spostrzeżeń, jakie narzucają się przy rozważaniu obserwacyj dziecięcych, jest ścisły ich związek z ćwiczeniami mowy i z rozwojem słownika dziecka. Wzrok i dotyk dziecka chwyta intuicyjnie fakty zaobserwowane, gdy język jeszcze nie jest w stanie o nich się wypowiedzieć. Zdarzają się przykłady wzruszającej pomysłowości dziecka, które próbuje sformułować swoje spostrzeżenia, wychowawczyni musi jednak przyuczać dziecko do używania właściwych wyrazów, musi związać rzeczy z odpowiedniemi nazwami. Trudność tę zwiększa jeszcze dyskretna postawa, którą wychowawczyni powinna przyjąć wobec wszelkiej działalności dziecka. Ono samo pracuje, samo zdobywa swoje doświadczenie a wychowawczyni powinna wyczuć moment, kiedy należy mu podsunąć wyraz potrzebny.
Z drugiej strony zainteresowanie dziecięce jest czynnikiem ułatwiającym i obserwację i zadanie wychowawcy. Zainteresowania dziecka w wieku przedszkolnym dotyczą przeważnie świata zewnętrznego — zagadnienia abstrakcyjne są mu naogół obce. Każda wychowawczyni wie dobrze z własnego doświadczenia, jak szybko i chętnie zjadają dzieci owoce, które im były dane do obserwacji. Egocentryzm dziecka nie pozwala mu na obserwację oderwaną od osobistych potrzeb, od siebie samego. Znana jest anegdota o dziecku, które wychowawca chciał nauczyć odejmowania, mówiąc „Daję ci 5 jabłek, potem zabiorę 3, ile ci zostanie?" A dziecko odpowiedziało: „Mówisz o 5 jabłkach, a nie dajesz ani jednego".
Nie, dziecko nie jest dobrym, to znaczy bezinteresownym obserwatorem, ale jego zainteresowania powinny być dla nas wskazówką w wyborze przedmiotów obserwacji. Dzieci lubią wszystko, co żyje, co się rusza, a więc ptaki, koty, wszystko, co jest barwne i smaczne, więc kwiaty i owoce.
Wykorzystajmy umiejętnie te zainteresowania wrodzone, a potrochu dziecko zacznie zdobywać się i na bezinteresowną ciekawość, konieczną w jego dalszym rozwoju.

CHILDHOOD EDUCATION. Marzec 1936.
P. St. L. Wood omawia zagadnienie świadomego życia w grupie i modyfikacji wybujałego indywidualizmu dziecka w wieku przedszkolnym.
Dziecko wchodzi do przedszkola bez wszelkiej umiejętności przystosowania się do grupy rówieśników. Tę umiejętność musi mu dać przedszkole, a inicjacja zaczyna się od chwili wejścia na teren przedszkola Autorka robi słusznie

spostrzeżenie, że ton, jakim się dziecku zwraca uwagę na jego niekoleżeński stosunek musi być bardzo życzliwy i serdeczny, inaczej wymówka wywołuje wzmożone uczucie antagonizmu. Ileż okazji do wyrobienia lojalnego koleżeństwa dają zabawy i świadomość, że to są „nasze" zabawki. Na jednym jedynym rowerze każde dziecko może się przejechać nie więcej ,niż trzy razy dokoła sali. Po paru tygodniach dziecko automatycznie zsiada po trzecim razie i oddaje rower następnemu, inaczej byłoby „nieładnie". Tę uczciwość w zabawie, przestrzeganie prawideł gry, tak specyficznie anglosaską zaletę, podkreśla autorka kilkakrotnie, formułując ją jako zasadę, że najwyższa wolność nie jest ucieczką przed prawem, a doskonałem posłuszeństwem doskonałemu prawu. Umiejętność współżycia w grupie nie wyczerpuje całkowicie sprawy uspołecznienia dziecka. Musi ono jeszcze zrozumieć, ile winno jest zarówno swemu otoczeniu jak i tym innym nieznanym ludziom, którzy pracują dla niego, aby w ten sposób mogła się u dziecka wytworzyć świadomość wzajemnego związku między ludźmi i cześć dla pracy. Wreszcie autorka przechodzi do czynnej altruistycznej działalności dziecka, której powinno nauczyć przedszkole: nie wolno śmiecić na wycieczce, bo innym to sprawi przykrość, trzeba powstrzymywać kaszel lub kichanie, bo innych możemy zarazić, trzeba pomóc młodszym przy ubieraniu się i rozbieraniu i zwracać uwagę na wiele, wiele innych rzeczy. Szczęście, według autorki, leży w ustosunkowaniu się indywiduum do grupy. Trzeba prócz czytania i pisania nauczyć dziecko tej subtelnej, ale bardzo życiowej sztuki — harmonijnego współżycia. W. K.

Okólnik Nr. 30 Ministerstwa W. R. i O. P.

z dnia 7 kwietnia 1936 r. (II P—1921/36) w sprawie kwalifikacyj zawodowych wychowawczyń przedszkoli.

W związku z wprowadzeniem w życie rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1933 r. o kwalifikacjach zawodowych wychowawczyń przedszkoli (Dz. U. R. P. Nr. 85, poz. 645) i zarządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 20 lutego 1936 r. w sprawie kwalifikacyj zawodowych wychowawczyń przedszkoli (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 1, poz. 12) — dla usunięcia wątpliwości i usprawnienia realizacji tych przepisów Ministerstwo wyjaśnia, co następuje:

1. Osoby mające świadectwa ukończenia państwowego lub prywatnego z prawami szkół państwowych seminarjum ochroniarskiego lub świadectwa egzaminu końcowego, złożonego przed państwową komisją egzaminacyjną przy seminarjum ochroniarskiem, mają kwalifikacje zawodowe wychowawczyń przedszkoli z mocy art. 6 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej — bez wnoszenia podań.

2. Ponieważ przyznanie po raz pierwszy formalnych praw państwowych seminarjów ochroniarskich niektórym prywatnym seminarjom ochroniarskim ogłoszono dopiero na rok szk. 1927/28 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. z r. 1927 Nr. 12, poz. 211), osoby, które mają świadectwa ukończenia prywatnych zakładów dla wychowawczyń przedszkoli i ochronek (seminarja ochroniarskie, kursy froeblowskie i t. p.) przed początkiem roku szkolnego 1927/28 mogą na tej podstawie zostać uznane za posiadające kwalifikacje zawodowe wycho-

wawczyń przedszkoli, o ile wniosą przez Inspektora i Kuratorjum odpowiednio udokumentowane podanie do Ministerstwa W. R. i O. P. w tej sprawie.
Podania te należy jak najrychlej kierować do Ministerstwa, by — w razie odmownego załatwienia — osoby te mogły jeszcze do końca roku kalendarzowego 1936 przystąpić do przepisanego egzaminu specjalnego.

3. Należy też jak najśpieszniej poinformować osoby, które po roku szkolnym 1926/27 ukończyły prywatne zakłady dla wychowawczyń przedszkoli lub ochronek (seminarja ochroniarskie, kursy froeblowskie i t. p.) bez praw szkół państwowych, iż wnoszenie przez nie podań o uznanie ich na podstawie studjów w tych zakładach za posiadające kwalifikacje zawodowe wychowawczyń przedszkoli jest bezcelowe — osoby te bowiem podpadają pod postanowienie art. 5 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej i mogą uzyskać kwalifikacje tylko przez zdanie egzaminu.
Wyjaśnienie to oczywiście nie narusza w niczem postanowienia art. 4 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej.

4. Upoważnia się PP. Kuratorów do wprowadzenia w razie potrzeby — poza terminami, wymienionemi w § 5 ust. 1-y zarządzenia Ministra W. R. i O. P. — dodatkowych terminów egzaminu w październiku lub listopadzie z tem jednak, że ostatecznym terminem powtórnego składania egzaminu pozostaje koniec grudnia 1936 r.

5. Jeżeli z powodu niewizytowania w dawniejszych latach przedszkoli brak jest spostrzeżeń, dających podstawę do ustalenia opinji, przewidzianej w § 4 (1) i § 5 (3) zarządzenia Ministra W. R. i O. P. należy wziąć za podstawę spostrzeżenia dokonane w czasie późniejszej lub obecnie przeprowadzonej wizytacji, względnie jeżeli kandydatka nie jest obecnie zatrudniona w przedszkolu, należy zażądać od niej przedstawienia wiarygodnego zaświadczenia o jej praktyce w charakterze wychowawczyni przedszkola (ochronki), odbytej w ciągu dwóch lat przed dniem 30 października 1933 r. Zaświadczenia te, o ile kwalifikują dostatecznie pracę kandydatki, mogą stanowić również podstawę dla Inspektora Szkolnego uznania praktyki za zadowalającą.

6. Ze względu na konieczność jak najwydatniejszego przyjścia z pomocą kandydatkom do egzaminu specjalnego, należy zwrócić uwagę na „Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach (ochronkach)" zawarte w zeszycie 2 (8) Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących (Warszawa, 1933, skład główny: Nasza Księgarnia, Warszawa, ul. Świętokrzyska 18, tel. 598-18) oraz na wytyczne programu egzaminu, opracowane przez Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, ogłoszone w N-rze 2 z r. 1936 dwumiesięcznika „Wychowanie Przedszkolne", Warszawa, Aleja 3-go Maja 16/6, tel. 251-81.
W związku z tem, Ministerstwo prosi, by wszelkie prace o charakterze administracyjnym, związane z przyznaniem kwalifikacyj wychowawczyń przedszkoli, były dokonywane jak najśpieszniej, bez wysuwania zbędnych trudności formalnych.

(—) Dr. M. Mendys, Dyrektor Departamentu

OD REDAKCJI. Uwaga: Okólnik powyższy został skierowany przez Min. W. R. i O. P. do Kuratorjów Okręgów Szkolnych i stanowi uzupełnienie do zarządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 20 lutego 1936 r. w sprawie kwalifikacyj zawodowych wychowawczyń przedszkoli.

Z życia Sekcji

SPRAWOZDANIE Z KURSU PRZYGOTOWAWCZEGO DLA NIEKWALIFIKOWANYCH WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI OKRĘGOWEJ SEKCJI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO ZWIĄZKU NAUCZ. POLSKIEGO W KATOWICACH

Staraniem Okręgowej Sekcji Wychowania Przedszkolnego Z. N. P. w Katowicach został urządzony kurs przygotowawczy dla niekwalifikowanych wychowawczyń przedszkoli. Kurs ten rozpoczął się w lutym 1935 r., a zakończył się 6 marca b. r. Kierownictwo kursu powierzono kol. Depowskiemu, który wraz z zaproszonymi prelegentami opracował program kursu, uzgadniając go z programem przepisanym przez Ministerstwo W. R. i O. P. Program kursu obejmował 218 godzin wykładów i ćwiczeń następujących przedmiotów:

1) Psychologja i pedagogika. 2) Metodyka wychowania przedszkolnego. 3) Rozwój fizjologiczny i higjena dziecka. 4) Nauka o Polsce współczesnej. 5) Język polski. 6) Przyroda. 7) Matematyka. 8) Ćwiczenia cielesne. 9) Śpiew. 10) Zajęcia praktyczne i rysunki. 11) Literatura dziecięca. 12) Ustrój szkolnictwa.

Prelegentami na kursie byli pp.: Dyr. Sem. Łabęcka Marja, D-r Żukowska Anna, D-r Sobolski Konstanty, D-r Depowski Stanisław, Michalska Witosława, Depowski Stefan, Janicki Leopold i Kiernas Bolesław.

Kurs był samowystarczalny. W kursie brało udział 45 słuchaczek w roku ubiegłym, zaś w bieżącym 22. Prelegenci poświęcili wiele pracy, podając materjał naukowy w jak najprzystępniejszej formie, ułatwiając w ten sposób przygotowanie się uczestniczek do egzaminu. Na kursie była uwzględniona koleżeńska współpraca. Uczestniczki opracowywały referaty na tematy różnych zagadnień, które przedyskutowywano w czasie wykładów.

Nastrój na kursie był bardzo serdeczny, prelegenci odnosili się do słuchaczek bardzo życzliwie.

Wiele pracy poświęcił kier. kursu kol. Depowski, stawiając kurs ten na odpowiednim poziomie i prowadząc go ku ogólnemu zadowoleniu słuchaczek.

Równocześnie dziękujemy p. Inspektorowi Kłapie za jego wykłady z administracji szkolnej oraz wszystkim prelegentom, wykładającym na kursie.

Na zakończenie kursu urządzono herbatkę, w której wzięli udział prelegenci oraz słuchaczki kursu. Imieniem Zarządu Okręgu Z. N. P., po przywitaniu zebranych przez wiceprezesa kol. d-r Antoniego Schmidta, uczczono pamięć ś. p. Prezesa, Stanisława Nowaka, jednominutowem milczeniem. D-r Schmidt podziękował w imieniu Okręgu prelegentom za ich pracę, a słuchaczkom życzył pomyślnych wyników przy egzaminie i w pracy zawodowej. W czasie herbatki panował serdeczny i przyjacielski nastrój.

SPRAWOZDANIE Z ZEBRANIA ODDZIAŁU WARSZAWSKIEGO SEKCJI WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI Z. N. P.

W lokalu Z. N. P. dnia 30.III.1936 r. odbyło się ogólne zebranie członkiń Sekcji Wych. Przedszk. Na wstępie przewodnicząca poświęciła kilka słów pa-

mięci zmarłego Prezesa Z. N. P., ś. p. St. Nowaka, którego pamięć uczczono przez powstanie.

Jako pierwszy punkt zebrania omówiono sprawę propagandy przedszkola na terenie Warszawy w Tygodniu Dziecka. Temat wywołał ożywioną dyskusję, w wyniku której uchwalono zainteresować jaknajszersze warstwy społeczeństwa przez prasę, oraz urządzenie imprez nazewnątrz. Jednocześnie zaprojektowano zorganizować konkurs na wiersz o przedszkolu.

Dalej omówiono sprawę dzieci niedorozwiniętych, które w przedszkolach utrudniają pracę i uznano za wskazane, by dla tych dzieci zorganizować specjalne oddziały.

Następnie omówiono sprawę załatwiania przez Koleżanki swych zobowiązań w stosunku do Wydziały Finansowego Z. N. P. Dalej poruszono sprawę wynagrodzenia dla kierowniczek przedszkoli Zarządu Miejskiego m. st. Warszawy i uchwalono wysłać jeszcze raz delegację do Dyrektora Wydziału Oświaty i Kultury w tej sprawie.

KOMUNIKATY

1. Prosimy Koleżanki członkinie o nadsyłanie wierszy na konkurs, zorganizowany w związku z Propagandą Przedszkola do Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli w Z. N. P., ul. Smulikowskiego 1.
2. Ponieważ w naszej Sekcji urządzono pracownię pomocy pedagogicznych, przeto apelujemy do Koleżanek o nadsyłanie nowych modeli ćwiczeń pedagogicznych, które będą honorowane.
3. Kurs dla Wychowawczyń Przedszkoli.

Zapisy na Kurs Wakacyjny — końcowy dla tych wychowawczyń przedszkoli, które brały udział w poprzednich kursach (początkowym — wakacyjnym i zimowym) rozpoczęły się i trwać będą do dnia 1 czerwca b. r. Pisemne zgłoszenia należy kierować pod adresem: Zarząd Główny Z. N. P. Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Kurs trwać będzie od dn. 25 czerwca do 24 lipca r. b. Bliższe informacje o kursie i o egzaminach udzielane będą zainteresowanym listownie.

Do numeru niniejszego załączamy jako dodatek bezpłatny opowiadania „Z dzieciństwa Marszałka Józefa Piłsudskiego” w opracowaniu Stefanji Kossuthówny według książki Zofji Zawiszanki p. t. „Świt wielkiego dnia”.

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

Bezpłatny dodatek do Nr. 8/9 „Przedszkola" z r. 1935/36.

OPRACOWAŁA STEFANJA KOSSUTHÓWNA

Z DZIECIŃSTWA MARSZAŁKA JÓZEFA PIŁSUDSKIEGO

(według książki Zofji Zawiszanki p. t. „Świt Wielkiego Dnia")

Marszałek Józef Piłsudski, którego znamy z portretów, jako Komendanta o siwych wąsach i dużych, krzaczastych brwiach, był też kiedyś w dzieciństwie małym chłopczykiem. Mieszkał wtedy z rodzicami, braćmi i siostrami na wsi, w Zułowie. Mieszkali w dużym, pięknym dworze wiejskim, otoczonym wielkim ogrodem, za którym płynęła rzeka. Wołano wtedy na Marszałka: Ziuk, Ziuczek! — bo był małym chłopczykiem. Było im bardzo dobrze w tym dworze, rodzice bardzo kochali swe dzieci, a dzieciom tak było miło w Zułowie, że nie chciały nawet wyjeżdżać w odwiedziny do znajomych. Ale rodzice zabierali dzieci, gdyż wiedzieli, że choć czasem niechętnie wyjeżdżają, ale bawią się też dobrze z innemi dziećmi.

Raz mama zabrała dzieci na wesołą zabawę: wszyscy goście mieli być poprzebierani za kwiaty, motyle, żabki. Ziuk i jego braciszek byli przebrani za dorosłych panów. Pojechali z matką powozem, zaprzężonym w czwórkę koni. Konie były młode, niezmęczone, bardzo szybko biegły i trudno było niemi kierować. Nagle rzuciły się w bok, bo przestraszyły się czegoś, wspięły się na tylne nogi i zaczęły się gryźć. Tak szarpnęły powozem, że stangret spadł z kozła, a powóz omało się nie przewrócił. Ale matka Ziuka, pani Piłsudska, choć była bardzo wątła, schwyciła za lejce i pociągnęła z całej siły, aby konie zatrzymać.

Nie było to łatwo: konie były bardzo mocne, prawie dzikie i wyrywały się, chciały pędzić naprzód, a przy takim pędzie powóz mógł się przewrócić i roztrzaskać. Ziuk nie bał się: patrzył z podziwem na swą matkę, jak z największym wysiłkiem powstrzymywała konie. — Mama zpewnością umiałaby dowodzić wojskiem — pomyślał wtedy. A jak konie uspokoiły się, pojechali wszyscy na zabawę i doskonale się bawili.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Ziuk patrzył zawsze smutnie, gdy starszy brat i starsze siostrzyczki zabierali się po śniadaniu do lekcyj. Ziuk był mały i jeszcze się nie uczył, choć literki umiał poznawać. Raz nauczycielka dała mu ładnie polinjowany zeszyt, w którym napisała literki: a i b, żeby Ziuczek nauczył się pisać. Ziuk siedział w pokoju przy nauczycielce i pisał jak mógł najstaranniej. A gdy zmęczył się, pani pozwoliła mu iść, i Ziuk pobiegł prędko zobaczyć, czy małe szczenięta dostały już mleka. Bardzo lubił te małe psiaczki, bronzowe, kremowe i w łatki; były tłuste jak kluseczki. Ziuk zawsze pamiętał, aby dać im jeść, i brał je ostrożnie do ręki.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Z temi psiaczkami-szczeniętami była raz taka bieda. Zerwała się ogromna burza, deszcz padał, padał, taka była ulewa, aż całe podwórze zalała woda. Na podwórzu stała drwalka (nazywali ją tam drewutnią), a w drwalce było legowisko wyżlicy Nefty i jej szczeniaczków. Właśnie błysnęło się.

— Patrz — woła Zula, siostra Ziuka, — całe podwórze zalane wodą.

— A może — przestraszyła się druga siostra — może woda zalała drewutnię?

— Co zrobi Nefta? Jej szczeniaczki nie umieją chodzić ani pływać.

— Burza taka straszna, błyska się!

— Och, jak grzmi!

— Chodźmy prędko ratować szczeniaczki — zawołał Ziuk.

— Deszcz pada jeszcze, ale musimy zaraz iść — wołał jego braciszek.

— Nałożymy płaszczyki.

Siostrzyczki przyniosły płaszcze dla wszystkich. I choć było bardzo ciemno, bo to był wieczór, choć była burza, i ulewa, i wicher — Ziuk z rodzeństwem poszli do drwalki, odnaleźli biedne szczeniaczki i zabrali je do domu. Cieszyli się, że uratowali i Plamkę, i Drapusia i inne milutkie psiaczki.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Ziuk lubił wszystkie zwierzęta, ale najwięcej chyba konie. Nie bał się koni nawet wtedy, kiedy był malutkim. A gdy urósł i ojciec pozwolił mu jeździć konno, Ziuk cieszył się bardzo. Ojciec Ziuka sam uczył swoich synów, jak jeździ się na koniu. Ziuk i jego braciszek mieli ładne, młode konie. Pasły się one w oddzielnej zagrodzie dla młodych koni. Chłopcy przychodzili do zagrody i wołali swe konie, a konie, poznawszy głos swych panów biegły pędem do chłopców, zatrzymywały się i czekały, aby chłopcy dali im po kawałku cukru. Ziuk bardzo lubił jeździć konno, starał się trzymać prosto na siodle i dobrze kierować koniem.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Jednego razu w zimie dzieci w Zułowskim dworze chciały zrobić szopkę z Matką Boską i z Panem Jezusem. Małym Jezuskiem miała być najmłodsza siostrzyczka. Ziuk i jego braciszkowie byli przebrani za pastuszków i nieśli w koszykach jako dary dla Dzieciątka Jezus — małego baranka, kurę i prosiaczka. Siostry były przebrane jako Trzej Królowie i miały złote korony na głowach. Było to bardzo ładne przedstawienie i podobało się starszym.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Zdarzyło się kiedyś, że dzieci w Zułowie zachorowały na odrę. Mama ich była ciągle przy nich; podawała im lekarstwa, patrzyła, czy mają gorączkę, siedziała przy nich w nocy, kiedy narzekali, że ich główki bolą. Mama bardzo martwiła się o swe dzieci. A gdy było im lepiej, przynosiła im zabawki do łóżeczek, opowiadała im bajki, aby się nie nudziły. Ziuk bawił się czasem okręcikami z papieru; ustawiał je na

kołdrze, niby, że jadą okręty na morzu; okręty przewracały się przy każdym ruchu Ziuka: Ziuk mówił wtedy, że jest burza na morzu i okręty toną. Ale Ziuk nie dał im utonąć, ratował je, wyciągał z pomiędzy fałd kołdry i rachował, czy są wszystkie. Bo był dowódcą tych okrętów i nie chciał, aby mu zginęły.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Ziuk bardzo kochał dom rodzinny w Zułowie. Zułów wydawał mu się zawsze najpiękniejszy. Razem z rodzeństwem bawił się w ogrodzie w Indjan, albo w rozbitków, albo w podróżników. Bawili się tak w lecie. A w zimie, gdy drzewa pokrył biały śnieg i cały ogród był bieluteńki, dobrze było biegać, lepić kule, rzucać śnieżkami. A gdy dzieci bawiły się śnieżkami, to Ziuk najczęściej był dowódcą.

— Czy ja będę kiedy żołnierzem? — pytał się czasem swej mamy, którą bardzo kochał.

— Wierzę, moje kochanie — mówiła mama — że będziesz kiedyś bił się o Polskę. Chciałabym, żebyś zawsze bronił słabszych, nie dał nikogo skrzywdzić.

— Będę dobrym żołnierzem, ale chcę być tylko polskim żołnierzem — mówił Ziuk. — Muszę wypędzić nieprzyjaciół, którzy Polskę sobie zabrali.

I tak się stało w przyszłości: Ziuk został dzielnym żołnierzem, najpierwszym polskim żołnierzem, Komendantem, który wypędził nieprzyjaciół z polskiej ziemi. Gdy patrzymy na portret Marszałka, przypominamy sobie: Marszałek Piłsudski walczył o Polskę dla nas wszystkich; kochał bardzo Polaków, a najbardziej polskie dzieci.

To też kochamy Marszałka Piłsudskiego.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

CZASOPISMA ZARZĄDÓW OKRĘGOWYCH Z. N. P.

Czasopisma okręgowe są poświęcone regjonalnym sprawom organizacyjnym, zagadnieniom pedagogicznym i pracy społecznej nauczyciela. Organy te wydawane są przez Zarządy Okręgowe Związku, a każdy członek otrzymuje bezpłatnie organ swego okręgu.

Miesięczniki te są następujące:

1) „Głos Nauczycielstwa Mazowieckiego" — organ Okręgu Warszawskiego. Nakład 5.000 egz.

2) „Głos Nauczycielstwa Łódzkiego" — organ Okręgu Łódzkiego. Nakład 4.500 egz.

3) „Głos Kielecki" — organ Okręgu Kieleckiego. Nakład 5.300 egz.

4) „Ognisko Nauczycielskie" — organ Okręgu Lubelskiego. Nakład 4.500 egz.

5) „Ogniwo Brzeskie" — organ Okręgu Brzeskiego. Nakład 4.000 egz.

6) „Sprawy Nauczycielskie" — organ Okręgu Wileńskiego. Nakład 4.500 egz.

7) „Głos Nauczycielstwa Wołyńskiego" — organ Okręgu Wołyńskiego. Nakład 2.600 egz.

8) „Z. N. P." — organ Okręgu Krakowskiego. Nakład 5.000 egz.

9) „Przegląd Nauczycielski" — organ Okręgu Lwowskiego. Nakład 6.600 egz.

10) „Echo Nauczycielskie"—organ Okręgu Tarnopolskiego. Nakład 2.000 egz

11) „Nasz Głos" — organ Okręgu Poznańskiego. Nakład 5.500 egz.

12) „Ogniskowiec" — organ Okręgu Śląskiego. Nakład 2.500 egz.

13) „Miesięcznik Pedagogiczny" — organ Okręgu Śląskiego, wydawany w Cieszynie. Nakład 1.500 egz.

14) „Głos Warszawski" — organ Oddziału m. st. Warszawy. Nakład 2.000 egz.

WYDAWNICTWA DLA DZIECI, WYDAWANE PRZEZ ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

1) „Płomyk" — tygodnik dla młodzieży. Nakład 105.000 egz.

2) „Płomyczek" — tygodnik dla młodszych dzieci. Nakład 125.000 egz.

3) „Mały Płomyczek" — tygodnik dla dzieci w wieku od 6 do 8 lat. Nakład 125.000 egz.

4) „Ścienna Gazetka Szkolna". Wychodzi co tydzień. Nakład 25.000 egz.

5) „Ilustracja Szkolna". Wydawnictwo, zawierające serje obrazów do nauki szkolnej. Wychodzi co miesiąc. Nakład 14.000 egz.